



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

GABRIELA ALVES DA SILVA

“A LEI 10.639/03 É UMA UTOPIA”: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE
DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS SOBRE AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Delmiro Gouveia/AL

2024

GABRIELA ALVES DA SILVA

**“A LEI 10.639/03 É UMA UTOPIA”: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE
DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS SOBRE AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
em Licenciatura Plena em História,
turno Noturno, como forma de obtenção
do título de Licenciado em História, sob
a orientação do Professor Dr. Gustavo
Manoel da Silva Gomes.

Delmiro Gouveia/AL

2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S586l Silva, Gabriela Alves da

“A Lei 10.639/03 é uma utopia”: análise das práticas de docentes da rede estadual de ensino de Alagoas sobre as relações étnico-raciais / Clécio Lopes da Silva. – 2024.

70 f.

Orientação: Gustavo Manoel da Silva Gomes..
Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de História. Delmiro Gouveia, 2024.

1. Ensino de História. 2. Formação Docente. 3. Prática Docente. 4. Relações Étnico-Raciais. 5. Educação antirracista. 6. Lei 10.639/03. 7. História Afro-brasileira. 8. Cultura Afro-brasileira. I. Gomes, Gustavo Manoel da Silva. II. Título.

CDU: 981:37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
DEPARTAMENTO DE DE HISTÓRIA**

Folha de Aprovação

GABRIELA ALVES DA SILVA

**“A LEI 10.639/03 É UMA UTOPIA”: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE DOCENTES
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS SOBRE AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS”**

Trabalho de Conclusão de Curso em
História, modalidade Licenciatura
Plena, da Universidade
Federal de Alagoas, aprovado em 07
de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente
GUSTAVO MANOEL DA SILVA GOMES
Data: 30/08/2024 17:03:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes
Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 **ROSELY TAVARES DE SOUZA**
Data: 30/08/2024 17:16:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Rosely Tavares de Souza
Examinador(a) Externo(a)

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO JOSE DA COSTA**
Data: 02/09/2024 19:16:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo José da Costa
Examinador(a) Interno(a)

Dedico esse trabalho a dona Ivoneide, que me carregou no colo quando eu não podia andar, me entendeu quando eu não sabia falar, me incentivou quando eu quis voar e me acolheu todas as vezes que me vi falhar. Obrigada, mãe

AGRADECIMENTOS

Por vezes, os caminhos que trilhamos são solitários e difíceis de atravessar, mas sempre que olho todo percurso que fiz até aqui, vejo que tive pessoas que seguiram comigo e é para elas que eu dedico meus sinceros agradecimentos.

Ao doutor Gustavo Gomes, eu agradeço por ter feito de mim a pesquisadora que sou hoje, por ter me ensinado com carinho, corrigido meus erros com sabedoria e por ter me acolhido como uma filha. Obrigada, prof., ao Equipamento Cultural da UFAL, Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé que me acolheu não só como membro, mas como família, me mostrando, através da arte, da coletividade e da partilha que o amor, a sabedoria, a cultura e o respeito são construídos e conquistados. A Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão, por ser um local acolhedor, proporcionando ao aluno professores de excelência e um ambiente rico em partilhas, diversidade e acolhimento.

Aos participantes dessa pesquisa, os professores e diretora que concederam seu tempo, experiências e sabedorias comigo. Sem eles, nada disso seria possível.

A Maria Fernanda de Lemos Silva, minha dupla, que nunca me deixou desistir do curso, mesmo quando parecia impossível, você me mostrou que eu ia conseguir, e que juntas nós iríamos longe. Obrigada por ser a melhor dupla/amiga da UFAL, por me ajudar, me encorajar e me fazer trazer à tona o melhor de mim. Diogo Ramos da Silva, que me fez rir todas as vezes que eu estive chorando por medo de não conseguir, que acreditou que eu era capaz de grandes coisas e por isso me fez conquistar tais coisas. Guilherme Constantino de Araújo, que me emprestou seu computador, seus abraços em momentos que era difícil estar sozinha, sua paciência e sua fé em mim. Obrigada por ser meu fã nº 1, por me incentivar a nunca desistir de mim e por acreditar que eu conseguiria. Eu consegui e foi graças a você também.

A minha avó, dona Ivonete, que foi quem também me criou e me ensinou que eu sempre posso chegar aonde eu quiser, com respeito, confiança e fé. Obrigada vó.

Aos meus irmãos que me ensinaram o que é felicidade e como a vida pode ser boa quando compartilhamos os momentos mais importantes com quem amamos. Vocês me ensinaram a ser forte, resiliente e paciente. Robson, as melhores conversas que eu tenho no mundo são com você. Gabriel, a sua maturidade me ensina todos os dias que não há nada que eu não possa fazer.

Por fim, agradeço a mim mesma. Eu nunca imaginei que chegaria até aqui, foram dias difíceis de uma vida difícil. Obrigada, Gabi, por não ter desistido, obrigada por ter acreditado e persistido, eu sei que foi e é cansativo, mas valeu a pena, porque eu estou me tornando aquilo que você sempre sonhou. Nós vamos vencer.

Gente, só é feliz
Quem realmente sabe que a África não é um país
Esquece o que o livro diz, ele mente
Ligue a pele preta ao riso contente
(Emicida - Mufete)

RESUMO

A lei 10639/03 tornou obrigatória a inserção da História das cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica e da formação docente e, por isso, se caracteriza como uma das principais formas de combater o racismo que estrutura a sociedade brasileira. O aniversário de 20 anos de promulgação da supramencionada lei desperta o questionamento: como o Ensino de História e Cultura afro-brasileira está sendo aplicado e difundido no cotidiano nas escolas públicas do alto sertão alagoano? Para tentar obter tal resposta, foi feita uma análise que relaciona formação e práticas docentes de alguns dos professores da rede estadual de ensino de uma das escolas situadas em Delmiro Gouveia – AL. Os dados que compõem a pesquisa foram obtidos através da observação de campo e entrevistas semiestruturadas com os professores. A análise desses dados está baseada teoricamente em autores que discutem práticas docentes quanto às relações étnico-raciais, tais como Gustavo Gomes (2020); Adriana Dantas e Gabriela Valente (2021). Diante do que foi observado nas entrevistas e nas aulas acompanhadas, é possível afirmar que esses professores possuem práticas e posicionamentos classificados por Gomes (2020) como intermitentes. As questões raciais se fazem presentes nas suas aulas, mas em momentos extremamente pontuais e específicos, por exemplo, quando o currículo exige que se fale da colonização do território brasileiro e/ou no mês de novembro, quando é celebrada a Consciência Negra. Nossa pesquisa problematiza dados que ponderam algumas variáveis que corroboram para esse processo. Esse quadro ilustra o quanto ainda é desafiador, por diversos motivos profissionais, políticos e culturais, efetivar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas sertanejas de Alagoas.

Palavras-chave: Ensino de História, Relações Étnico-Raciais, Formação e Práticas Docentes.

ABSTRACT

Practice.Law 10.639/2003 obliged the inclusion of the history of Afro-Brazilian and African cultures in the curricula of basic education and teacher training and is, therefore, one of the main ways of combating the racism that structures Brazilian society. The 20th anniversary of the promulgation of the law mentioned above raises the question that motivated this study: how is the teaching of Afro-Brazilian history and culture being applied and widespread daily in public schools in the Alto Sertão of Alagoas? In order to find this answer, an analysis was made relating the training and teaching practices of some of the state school teachers at one of the schools located in Delmiro Gouveia - AL. The research data was obtained through field observation and semi-structured teacher interviews. The analysis of collected data is theoretically based on authors who discuss teaching practices concerning ethno-racial relations, such as Gustavo Gomes (2020) and Adriana Dantas and Gabriela Valente (2021). Based on what was observed in the interviews and the classes attended, it is possible to say that these teachers have practices and stances classified by Gomes (2020) as intermittent. Racial issues are present in their classes, but at extremely specific moments, for example, when the curriculum requires them to talk about the colonization of Brazilian territory, and in the month of November when Black Awareness is celebrated, or both cases. Our research problematizes data that considers some variables that corroborate this process. This illustrates how challenging it still is, for a variety of professional, political, and cultural reasons, to teach Afro-Brazilian History and Culture in schools in the interior of Alagoas.

Keywords: History Teaching; Ethno-Racial Relations; Training and Teaching Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Código Penal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GERE	Gerência Regional de Ensino
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEM	Novo Ensino Médio
NUDES	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação no Alto Sertão Alagoano
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
SEED-AL	Secretaria Estadual de Educação de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS NEGROS ÀS PRÁTICAS DOCENTES: OS CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	12
2 O MOVIMENTO NEGRO, A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A LEI 10.639/03 NO BRASIL.....	15
2.1 A lei 10.639/03 e as práticas docentes.....	17
3 PARA ALÉM DO DOCUMENTO, O USO DA OBSERVAÇÃO COMO MÉTODO DE PESQUISA: ANÁLISE DAS NARRATIVAS E DAS PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA.....	22
4 AS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA ANALISADA..	27
4.1 Formação (inicial e continuada) e atuação docente sobre as temáticas étnico-raciais...	27
4.2 Recursos didáticos.....	32
4.5 Situações de racismo que envolvem os alunos dos docentes entrevistados.....	38
5 AS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS NO MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA.....	43
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
ANEXOS.....	54

1 DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS NEGROS ÀS PRÁTICAS DOCENTES: OS CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei nº 10.639/03, apesar de todas as disputas que a envolve, foi um marco importante para a população negra (GOMES, 2020), pois ela tornou obrigatória a inserção das temáticas étnico-raciais nas instituições de educação básica e de formação docente.

Após vinte anos de sancionada a referida lei, o Ministério da Educação (MEC) aponta as principais ações dela derivadas, o que vai desde a elaboração e oferecimento de cursos de formação continuada para professores da educação básica, passando pelo crescimento de pesquisas científicas em níveis de graduação e pós-graduação, pela publicação de obras de autores negras e negros, até as reformulações curriculares e a inserção das temática étnico-racial nos livros didáticos e paradidáticos etc. Percebe-se então que essa lei não alterou somente a matriz curricular do Ensino de História, como também “mudou formalmente o perfil de ensino e afetou os saberes e práticas docentes.” (GOMES, 2020, p. 91). Esse conjunto de instruções e efeitos que normatiza a educação para superação do racismo a partir da educação escolar é o que caracteriza a Educação Antirracista. Ela consiste em um “compromisso político-social [de] combate ao racismo, através de uma reeducação que viabilize uma leitura crítica do racismo no Brasil e suas múltiplas ramificações.” (BRAÚNA; SOBRIHAN; SOUZA, 2022, p. 2). A escola, como instituição não isenta ou neutra, formulada primeiramente pelos e para os brancos da elite brasileira, deve ser reconhecida como um ambiente racista (*Ibidem*, p. 6), então a educação que se propõe a ser antirracista deve criticar também a escola, os conteúdos utilizados, as práticas docentes em relação as questões étnico-raciais e a postura adotada pelos alunos diante dessas temáticas. Não é apenas apontar que existe racismo na sociedade, é enxergar o racismo que habita em cada indivíduo, instituição e toda a estrutura do estado brasileiro (ALMEIDA, 2018), promover debates acerca das causas e das consequências dessa prática, mostrar que a cultura afro-brasileira e africana está além de comidas, danças e violência e proporcionar meios e espaço para que os alunos possam discutir, propor e pôr em práticas estratégias de combate ao racismo.

Para entender “se” e “como” a lei está sendo efetivada num país de extensões continentais, é necessário realizar uma investigação que considere os diversos contextos educacionais do Brasil, sem generalizar. É crucial entender que as dinâmicas e relações de poder que atravessam a efetivação de uma diretriz como a 10.639/03 vão variar de local para local, de escola para escola, e, até, de professor para professor. Pensando nisso surge a necessidade de uma pesquisa cujo foco se distancie das grandes capitais metropolitanas, que são alvos de inúmeras pesquisas no âmbito educacional e se volte para o interior, para as cidades de pequeno porte e de grandes tradições culturais atravessadas por jogos conservadores de poder, como o sertão nordestino.

O estado de Alagoas tem na sua origem e história uma forte ligação com a negritude, pois é assentamento de diversas pessoas negras, desde a escravidão até o pós-abolição, sujeitos que construíram diversas formas comunitárias e práticas de resistência à colonização e à desigualdade racial dela decorrente. Entretanto, o racismo também é parte estruturante desta unidade federativa, que, construído a partir de sangue e suor negro, sofreu o processo de branqueamento¹, carrega na sua história um lastimável alto índice de violência racializada (NASCIMENTO; SANTANA, 2021, p. 77), é lembrado pela perseguição contra as religiões de matrizes africanas² e, conseqüentemente, possui um ensino estrategicamente moldado através de vieses racistas. Analisar como as escolas regidas por esse estado têm efetivado uma lei cuja premissa é o combate ao racismo é buscar compreender os desdobramentos das tramas que envolvem os atores educacionais, em especial os professores, sujeitos inseridos num contexto complexo, tendo que fazer malabarismos entre a efetivação da lei e a realidade no qual estão inseridos: o apagamento³ e demonização estratégica da negritude fomentado por um Estado racista.

Devido a todas essas questões, os vinte anos de sanção da Lei nº 10.639/03 nos levou a questionar: como o Ensino de História e Cultura afro-brasileira vem sendo aplicado e

¹A tese do embranquecimento ou branqueamento diz respeito à tática política do Estado brasileiro que visou embranquecer a população brasileira através da migração de europeus para o Brasil a fim de gerar, através da miscigenação, descendentes cada vez mais claros, até só se reproduzirem pessoas brancas. O principal precursor dessa tese eugenista foi o diretor do Museu Nacional João Batista Lacerda (1846 - 1915).

²Um dos casos mais emblemáticos de perseguição religiosa no Estado de Alagoas foi a Quebra de Xangô, em 1912. *Vide in* RAFAEL, Ulisses Neves. Xangô rezado baixo: religião e política na Primeira República. São Cristóvão: Editora UFS; Maceió: EDUFAL, 2012. p. 277.

³O apagamento da população negra nas escolas brasileiras é um fenômeno observado, analisado e documentado por diversos pesquisadores da área da educação. Ele pode estar presente na organização curricular, na produção e uso do livro didático e, principalmente, na formação e prática docente.

difundido no cotidiano das escolas da Rede Estadual de Ensino de Alagoas situadas em Delmiro Gouveia?

O foco da investigação são os saberes e práticas dos professores de ensino médio, nível oferecido pelas escolas estaduais de Alagoas. Para que se analise as realidades docentes sem que se caia em reducionismos ou generalizações consideramos que cada etapa do ensino possui suas especificidades, seus próprios conflitos e dinâmicas. Cada fase que constitui o ensino básico brasileiro é composta por matrizes curriculares distintas, materiais didáticos específicos e métodos e abordagens próprias para as demandas de cada turma. É considerando-se essas especificidades e confrontando-as com a formação e prática docente que analisamos as formas de efetivação da Lei nº 10.639/03⁴ na Rede Estadual situadas no alto sertão de Alagoas. Para isso, foi decidido durante reuniões de orientação e planejamento acompanhar os docentes de uma das quatro escolas estaduais situadas no município de Delmiro Gouveia tendo como critério de escolha a localidade da escola, que fica no centro da cidade, o que facilita o acesso de uma diversidade maior de alunos, sejam os oriundos dos bairros e/ou povoados da cidade; também se considerou a disponibilidade da gestão escolar em acolher a nossa pesquisa e dos professores que ministram a componente História em participar dela. Selecionada a escola, entramos mais uma vez em contato com a diretora da instituição para solicitar um encontro com os professores de História. Após esse primeiro contato, ficou acordado com os professores de História⁵ atuantes no Ensino Médio que a pesquisadora retornaria para acompanhar algumas aulas e entrevistá-los.

Esse TCC resulta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC 2022 - 2023), de título Dispositivos, Narrativas e Práticas: análise das (re)configurações do ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano (2003-2023), orientada pelo prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes e seu plano de iniciação científica voluntário “Análise das narrativas e práticas de docentes da rede estadual de ensino de Alagoas sobre as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira”, apoiado pela pró-reitoria de pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pelo campus do Sertão e realizada pelo equipamento cultural Abí Axé Egbé. Esta pesquisa contribui para o conjunto de estudos sobre Ensino de História e Relações Étnico-Raciais em Delmiro Gouveia que vêm sendo realizadas

⁴A lei 11.645/08, que alterou a lei 10.639/03 e versa sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008), não se faz presente nesse trabalho por que o recorte da pesquisa são as práticas docentes relacionadas unicamente a história africana e afro-brasileira e esta não abrange as discussões voltadas para pauta indígena, que necessitaria de trabalho dedicado apenas a ela, por se tratar de um assunto complexo e abarcar conceitos, teóricos, referenciais e desdobramentos totalmente únicos.

⁵Dois dos vinte e seis professores que atuam na escola escolhida.

há dez anos pelo Equipamento Cultural da UFAL – Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé. Esses estudos nos servem de referência, tais como Emerson Carvalho (2014), Iêda Silva (2017), Eliane Bezerra (2018), Ryclesia Carvalho (2018), Lucas Nascimento (2018), Leide Daiane Aquino (2018) e Gustavo Gomes (2018; 2019; 2020). Entretanto, nenhuma delas versa especificamente sobre o Ensino Médio como nível de ensino com suas características e dinâmicas específicas enquanto objeto de estudo e problematização. O que nos confere um perfil inédito.

Mas, antes de adentrar na discussão sobre as práticas desses docentes em específico, é necessário contextualizar a promulgação da lei 10.39/03 apresentando a sua origem, quem esteve envolvido na luta para a sua efetivação e as contribuições dela para a educação brasileira e fazer uma conexão entre a lei e as práticas docentes.

2 O MOVIMENTO NEGRO, A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A LEI 10.639/03 NO BRASIL

A lei 10.639/03 se consagra como uma resposta para os grupos sociais e movimento negro⁶ que vinham, desde a abolição da escravatura, lutando para que a população negra fosse inserida em locais que até então eram dominados pela branquitude⁷, suas histórias, seus heróis e sua cultura. Um desses locais é a educação. Nilma Lino Gomes (2012) afirma que nos períodos de pós-abolição e proclamação da Primeira República (1888 - 1889) os movimentos negros tinham como principal reivindicação a educação, “pois o analfabetismo e a lenta

⁶O uso do termo “movimento negro” no singular não quer dizer que haja apenas um movimento ou que as pessoas negras tenham apenas uma reivindicação. Acredito, assim como Gomes (2020), e Gonzales (1982) que o movimento negro é amplo, plural e se apoia em diversas referências e que suas reivindicações vão desde a inserção justa da população negra no mercado de trabalho à inserção dessa população não só nas instituições de ensino, mas também nos currículos que decidiam, e decidem, o que vai ser ou não ensinado. Entretanto, não apenas isso, mas também à inserção dos negros nas grandes mídias como rádio, TV, jornal impresso e o teatro. A Frente Negra Brasileira (1931-1937), o Teatro Experimental Negro (1944-1968) e o Movimento Unificado Negro (1979 - Atualmente) são alguns exemplos de organizações que constituíram, algumas até hoje, o movimento negro.

⁷A visão do branco como superior, a sua cultura, vestimentas, costumes e religiosidade, é algo incutido no imaginário popular. Na prática equivale a, por exemplo, nomear tudo aquilo que não é oriundo dos brancos: ao falar de RAP (rhyme and poetry) diz-se que é música de negro, já os grandes clássicos de Mozart não são classificados como música de branco, pois a música é naturalmente vista como “coisa de branco”. Não existe teatro branco, cinema branco, religião branca, os brancos são o teatro, o cinema, a religião. Eles são vistos como a parte mais alta da régua de comparação, servindo como parâmetro para todos os outros. Por isso estariam predestinados a ocupar os cargos mais importantes, não importando onde estiverem. A branquitude se trata disso, o domínio “natural”, quase sagrado que o homem branco acredita não apenas possuir, mas merecer, apenas por ser branco. Cida Bento (2022) é uma autora que se debruça na análise de um pacto que existe entre pessoas brancas para perpetuar esse local de superioridade e dominância.

inserção [dos negros] nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho.” (GOMES, 2012, p. 736). No quesito educação, o protagonista na luta pela inserção dos negros nas salas de aulas das instituições de ensino básico e superior, foi o Movimento Negro Unificado⁸ (1979-Atualmente), ou MNU, que tinha como justificativa de criação a luta “para que os direitos dos homens negros [fossem] respeitados.” (GONZALES, 1982), tem como uma das principais pautas e objetivo a luta por “melhor assistência à saúde, à educação e à habitação” para a população negra como forma de mitigar o racismo e discriminação, e, e que, como os demais grupos que compõem o movimento negro descreve especificamente a a área da educação

como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2013, p. 735)

Entretanto, inserir a população negra nas salas de aula é apenas uma das etapas de superação do racismo que estrutura a sociedade, as políticas e as dinâmicas que constituem o Estado brasileiro. Mesmo após passarem a frequentar as escolas, os negros ainda eram retratados, nas salas de aula, como herdeiros da escravidão, vítimas de violências inimagináveis, ou como moeda de troca das dinâmicas de comercialização da Europa no romper da modernidade (WILLIANS, 2011) e suas culturas, tradições e saberes são retratados como mitologia, superstições, crendices e folclore, ou seja, saberes vazios de conhecimento real, que podem, no máximo “tornar-se objetos ou matéria-prima para a investigação científica” (SANTOS, 2009 *apud* Gomes, 2013). Silva (2022, p. 3) reitera que “historicamente, os saberes negros foram subalternizados, como os próprios sujeitos e sujeitas negros e negras no Brasil”. Logo o combate ao racismo na educação brasileira deveria perpassar a inserção dos negros nas instituições de ensino e atingir a maneira que as temáticas étnico-raciais eram abordadas na sala de aula, era preciso romper com a educação e o currículo eurocêntrico pautados em narrativas que são “baseadas em argumentos que privilegiavam os protagonistas brancos, seus saberes e culturas. Apenas sujeitos brancos tinham garantidas suas diversidades, assim como sua ciência e religião eram apresentadas como conhecimentos válidos” (SILVA, 2022, p. 5). Era preciso “escurecer” o ensino brasileiro

⁸Até 1978 o grupo era nomeado Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR).

a partir da construção de um ensino que visasse descolonizar os sujeitos a partir do ensino plural, ou seja, uma nova forma de se enxergar a negritude, pois “os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou mulçumanos, angolanos, congoleses, ganenses, moçambicanos, etc.), apesar da redução à “igualdade”, imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade.” (GONZALES, 1982).

Por isso, uma das principais demandas referentes à educação do movimento negro, em especial o MNU, desde 1980 era a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana como conteúdos de ensino obrigatório nas instituições de educação básica e de formação docente, sejam públicas ou privadas, do Brasil.

Finalmente, em 2003, essa reivindicação do movimento negro foi atendida quando o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei 10.693⁹ que alterava os artigos 26-A e 79-B da lei 9394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que “tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, além de colocar o Dia da Consciência Negra como data prevista no calendário escolar” (BRASIL, 2023).

2.1 A lei 10.639/03 e as práticas docentes

Originada do grego, *praktiké* ou do latim, *praticus*, a palavra prática adquire diversos significados no vocabulário brasileiro, dependendo do uso. Pode significar aquilo que se opõe ao teórico, a realização de algo que se planejou, as habilidades adquiridas com a experiência ou ao tempo que a pessoa usa para se preparar para fazer algo (RIBEIRO, 2020). Mas, independentemente do uso, a palavra prática vai sempre estar relacionada ao fazer alguma coisa, trazer para o concreto as ideias abstratas e, na prática docente não é diferente, pois o professor precisa dar vida e significado aos conteúdos que serão ensinados, ele também é capaz de aperfeiçoar suas técnicas a partir da experiência que adquire ao longo dos anos, desde o período em que foi aluno, pois o professor é aquele profissional que sempre tem acesso a sala de aula, desde antes da profissionalização, Tardif (2011, p. 20) afirma que “tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício do professor, bem sobre o que é ser aluno”, passando sua formação (nos estágios e projetos) até chegar na atuação profissional em sala de aula. A profissão docente se ancora na capacidade do professor de associar os saberes que ele

⁹ A referida lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004 e alterada pela lei 11.645 de 2008 que inseriu a temática indígena (GOMES, 2013, p. 740) juntamente com a negra como conteúdos obrigatórios.

aprende por onde passa com a prática cotidiana construída e finalizada através e para a sala de aula, criando algo diferente daquilo que lhe foi ensinado. (GOMES, 2020, p. 225). A prática docente, conforme Tardif (2011), corresponde a um conjunto heterogêneo de práticas que constituem os profissionais e orientam suas ações cotidianas no trabalho. A prática é também um espaço criativo de observação, organização e de produção docente, e não simplesmente de reprodução como se pensou durante muito tempo.

Entretanto, é impossível definir objetivamente o que são essas práticas docentes sem antes nos debruçarmos sobre as bases que, ao mesmo tempo, alicerçam as práticas e são oriundas delas: os saberes docentes. Desde o planejamento da aula, à escolha das fontes, à execução da aula, o professor está se baseando no que aprendeu ao longo da sua vida, “sua prática integra diferentes saberes” (TARDIF, 2011, p. 36) que são sempre reinventados e ressignificados de acordo com as tramas, disputas e negociações que permeiam o cotidiano da sala de aula.

Tardif (2011) classificou os saberes que estruturam a profissão docente como: saberes da formação profissional; saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional podem ser definidos como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2011, p. 36). Esses saberes são formados através da ação do docente enquanto ensina. O que ele faz, como faz, as técnicas desenvolvidas e as metodologias viram objeto de estudo das ciências humanas e educacionais e, a partir daí esses tornam saberes, transformados em tecnologia de aprendizagem (*Ibidem*, p. 37), vão ser transferidos institucionalmente para os futuros docentes.

Já os saberes disciplinares são aqueles que

correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplina, no interior das faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2011)

Esses saberes variam de instituição para instituição formativa, pois depende muito das influências culturais, sociais, econômicas e políticas do local onde está inserida e o objetivo de cada uma delas. Por exemplo, o curso de História da UFAL - Campus do Sertão, com sede no município de Delmiro Gouveia, tem como disciplinas obrigatórias História de Alagoas¹⁰

¹⁰ Disciplina ministrada pela prof^a Dr^a. Luana Tiekio Omena Tamano, com carga horária de 54h.

(1º período), História da África¹¹ (4º período) e História e Cultura Afro-brasileira¹² (9º período) que tem como objetivos, respectivamente,

refletir acerca da formação histórica de Alagoas, pondo em relevo os aspectos econômicos e sociais, bem como as relações de poder estabelecidas entre a elite local e as classes sociais; Para tanto, buscar-se-á analisar o escravismo e as resistências ao regime imposto; os engenhos edificados, sua decadência e as relações de trabalho instituídas; o surgimento das usinas de cana; a ocupação do território por franceses e holandeses; a emancipação política; as revoltas sociais; a emergência das ferrovias e da indústria têxtil; as religiões professadas e os conflitos de fé; a modernização das cidades; as condições de saúde e educação no estado e os projetos políticos nestas searas; a ditadura militar e a redemocratização. Visamos, por fim, estender a investigação para os anos posteriores ao regime ditatorial” (TAMANO, 2022);

identificar e discutir temas relacionados a aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais de diferentes sociedades e culturas africanas a fim de permitir o redimensionamento epistêmico sobre os saberes e poderes que permearam distintas experiências e relações humanas no continente africano em momentos distintos, assim como problematizar os saberes construídos historicamente sobre a África e o ensino de história africana.” (GOMES, 2023);

identificar e discutir práticas culturais e sociais negras em perspectiva histórica a fim de permitir o redimensionamento epistêmico sobre o conceito de cultura como mediadora de poderes políticos que é construída e reconstruída ao longo do tempo, em meio à estrutura de desigualdade racial no Brasil. A partir disso será possível problematizar os saberes, práticas e espaços culturais afro-brasileiros com foco no Ensino de História.(GOMES, 2023)¹³.

pois entende-se que os professores formados nessa universidade e que irão atuar na rede de ensino de Alagoas precise conhecer tanto a história local do estado/cidade como também fazer a participação essencial dos negros africanos e brasileiros na constiuição de Alagoas e na manutenção dessa sociedade, fazendo cumprir o que é dito tanto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 401) sobre o necessidade de contextualizar o

¹¹ Disciplina ministrada pelo prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes, com carga horária de 54h.

¹² *Ibidem*.

¹³As citações foram retiradas dos planos de disciplina disponibilizados pelos docentes através dos canais digitais da UFAL (SIE.WEB e SIGAA) e só podem ser acessados pelos discentes matriculados nas disciplinas. Caso seja necessário o acesso para conferência, solicitar à autora do TCC.

aluno na história, seja através da sua vivência em família, na escola ou na comunidade em que vive, como na lei 10.639/03.

Os saberes curriculares por sua vez

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2011, p. 38).

Ou seja, os professores são apresentados, ainda na formação e depois dela, aos programas escolares, gerais e/ou específicos, para descobrirem o que vão ensinar e como fazê-lo. O curso de Licenciatura em História da UFAL Campus do Sertão oferece disciplinas como Práticas Docentes (1,2 e 3), Metodologia do Ensino de História, Estágio Supervisionado (1, 2, 3 e 4), Gestão da Educação e do Trabalho Escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2018) que servem para preparar o docente para as dinâmicas institucionais e curriculares das escolas onde irão atuar.

Por fim, os saberes experienciais são os que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades” (TARDIF, 2011, p. 39). Diferentemente dos outros saberes que são elaborados por terceiros (cientistas da área da educação, MEC, secretarias de educação, coordenação de cursos de licenciatura) e apenas transmitidos para os professores, Tardif (2011, p. 38) classificou os saberes experienciais como aqueles produzidos pelos próprios docentes a partir do contato cotidiano com o meio e suas práticas. A capacidade de articular, reinventar e ressignificar todos esses saberes juntamente com aqueles vivenciados pré-formação e atuação profissional (*Ibidem*, p. 21) podem ser entendida como uma parte do todo que compõe as práticas docentes

A outra parte que torna a profissão docente única em relação às outras profissões é o objeto do professor: outros sujeitos. O docente trabalha a partir da interação com outros sujeitos que possuem bagagens sociais, culturais, econômicas e religiosas, logo, ele precisa saber como agir com o outro, suas verdades e convicções. A sala de aula é um local de negociações onde há trocas de experiências e saberes e no centro está o professor, mediando essas trocas, improvisando, resolvendo conflitos, e, através das suas ações e postura, educando, transformando e instruindo seus alunos (TARDIF, 2011, p. 13). O professor não é um mero reproduzidor de conteúdos pré-estabelecidos. Do contrário, ele é sujeito fundamental

da construção e propagação de novos saberes e práticas pedagógicas (AQUINO, 2022). É o docente que pode, através das suas subjetividades e práticas, modificar o currículo prescrito de acordo com os conflitos de referências, posicionamentos e interesses que se cruzam no cotidiano da sala de aula.

O que a lei 10.639/03 exige e os currículos escolares estabelecem sobre o que deve ser ensinado sobre história e cultura afro-brasileira e africana é apenas uma parte do que define se a educação antirracista é antirracista ou não. É a prática docente em sala (a forma de ensinar) e fora dela (elaboração da aula, escolha das fontes e/ou recursos didáticos, vivências experienciadas) que vão decidir os rumos da efetivação da supracitada lei.

Através disto, é possível afirmar que os docentes podem, por meio dos seus saberes e práticas, combater o racismo ou perpetuar em seus alunos, seja consciente ou inconscientemente, esse padrão estruturante da sociedade brasileira.

3 PARA ALÉM DO DOCUMENTO, O USO DA OBSERVAÇÃO COMO MÉTODO DE PESQUISA: ANÁLISE DAS NARRATIVAS E DAS PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA

Para alcançar os objetivos da pesquisa foi necessário o uso de uma metodologia que fosse além da análise de documentos escolares oficiais, “pois uma pesquisa que se limite aos documentos oficiais apresenta insuficiências claras de natureza teórica e metodológica.” (GOMES, 2020. p. 113). Foi preciso analisar aquilo que Gimeno-Sacristán (2000 *apud* DANTAS; VALENTE, 2021) chamou de “currículo real”, ou seja, pensar a prática do docente no cotidiano, onde são feitas negociações, trocas de saberes e valores, disputas de poderes e narrativas. É preciso analisar o trabalho docente como aquilo que é capaz de transformar o que está escrito e normatizado nos documentos oficiais.

Entretanto, analisar a prática por si só não é suficiente, é preciso também saber em quais bases elas estão alicerçadas. É necessário que o professor tenha a chance de explicar: as referências dos seus saberes sobre a temática proposta na Lei nº 10.639/03, bem como ponderar os desafios e as dificuldades que enfrenta para efetivá-la e como ele percebe e classifica as suas práticas pedagógicas relacionadas à supracitada lei. Em suma, é preciso uma análise combinada da historicidade da formação e da prática docente, articulando-se à observação dos recursos didáticos e das práticas pedagógicas construídas no chão da escola e a realização de entrevista semiestruturada com os professores. O uso de tais ferramentas de pesquisa objetivaram a “recolha de situações vividas e descritas pelos docentes”. (DANTAS; VALENTE, 2021, p. 5).

Em reuniões de orientação e planejamento escolheu-se uma das quatro escolas estaduais situadas no município de Delmiro Gouveia levando-se em conta: a localidade da escola, que fica no centro da cidade, o que facilita o acesso de uma diversidade maior de alunos, sejam os oriundos dos bairros e/ou povoados da cidade; também se considerou a disponibilidade da gestão escolar em acolher a nossa pesquisa e dos professores que ministram a componente História em participar dela. Selecionada a escola, entramos mais uma vez em contato com a diretora da instituição para solicitar um encontro com os

professores de História. Após esse primeiro contato, ficou acordado com os professores de História¹⁴ atuantes no Ensino Médio que a pesquisadora retornaria para acompanhar algumas aulas e entrevistá-los. A escolha por entrevistar e acompanhar as aulas apenas dos professores de História não é aleatória: apesar da lei 10.639/03 definir que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escola, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003), os professores que ministram outras disciplinas, além das mencionadas nominalmente no corpo do texto, procuram táticas de se isentar da responsabilidade de ensinar sobre a negritude através da matemática, português, filosofia, entre outras. E isso faz com que todo o peso de abordar tais assuntos recaiam sobre os professores de História, que ficam sobrecarregados com tantas demandas. Segundo Silva (2022, p. 4), tal sobrecarga “dificulta uma abordagem ampla das temáticas [étnico-raciais], circunscrevendo-as a datas comemorativas e a expressões festivas, resumindo e esvaziando culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em toda sua diversidade”. Por isso é de suma importância avaliar os desafios dos professores da disciplina de História, em específico.

As aulas acompanhadas (uma aula de cada professor participante da pesquisa) foram as das turmas de segundo ano do ensino médio e que abordavam o Brasil Colônia e as etnias formadoras da população brasileira. Para isto, a pesquisadora foi até a escola nos dias 01 e 08 de agosto de 2023¹⁵ e observou como o conteúdo foi passado e como a temática racial foi abordada e como os alunos interagem com o conteúdo à medida que ele ia sendo abordado. Os dados observados foram anotados em um caderno de campo e os materiais usados pelos professores, tais como os textos de Juliana Bezerra (2020) intitulado Brasil Colônia (Anexo 1) e de Boris Fausto (1996), intitulado “História do Brasil: cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias” (Anexo 2), foram recolhidos para análise posterior.

O plano original de trabalho contava, além do acompanhamento das aulas e da entrevista, com o envio, via WhatsApp, de um questionário (Anexo 3) para os professores, que foi enviado duas vezes para cada docente. Após perceber que eles não responderam, seja por falta de tempo, esquecimento ou medo/desconfiança de produzir registros de suas práticas para fins de pesquisas, foi necessário escolher outra abordagem, optou-se pela entrevista,

¹⁴Dois dos vinte e seis professores que atuam na escola escolhida.

¹⁵As datas das visitas para observação das aulas foram alteradas diversas vezes desde o contato inicial. Seja por conta da aplicação da avaliação bimestral ou recesso do meio do ano – 15 dias, no mês de julho – a ida até as escolas só foi possível no mês de agosto.

método que teve melhor recepção por parte dos professores. Acredita-se que essa melhor recepção se deu pelo fato da entrevista ser mais intimista: por ter a presença da pesquisadora, dá-se em tom de conversa, sempre com respeito, mas parecendo haver certa cumplicidade compartilhada. Há um pouco mais de afeto, respeitadas as ressalvas do rigor metodológico, o que pode deixar o entrevistado mais à vontade. Além de que isso cria condições para que ele possa expressar-se mais abertamente sobre as questões feitas, aprofundando explicações, motivações, conflitos, expectativas, variáveis etc. dos eventos que compõem as suas narrativas orais.

Foram realizadas duas entrevistas, uma que abarcasse as práticas docentes e as relações étnico-raciais ao longo do ano e outra que tivesse foco exclusivo no mês de novembro, o mês da Consciência Negra, para que fosse observado se haveria diferença entre tais práticas e posturas docentes, visto que o mês de novembro geralmente é utilizado pelas escolas para abordar mais profundamente as questões que envolvem a negritude, inclusive o aspecto cultural.

Para as entrevistas foram elaborados dois roteiros (Anexo 4 e 5) contendo perguntas que abrangiam desde o perfil do indivíduo entrevistado (levando em conta sua autoafirmação), passando pela sua formação profissional, até sua atuação docente. As questões foram elaboradas com o intuito de evitar interpretações ambíguas, interferência da entrevistadora e permitir que os professores narrassem suas vivências acadêmicas e profissionais em sala de aula e suas dificuldades na efetivação da lei 10.369/03.

A primeira entrevista foi realizada, por escolha dos entrevistados, na própria escola de atuação desses docentes. As falas dos professores foram gravadas no celular da entrevistadora, armazenadas no *Google Drive* do mesmo dispositivo e transcritas e conferidas. Cada entrevista durou em média quarenta minutos. Durante as entrevistas a pesquisadora pôde fazer perguntas que não constavam no roteiro de entrevista, mas que foram aparecendo por conta da observação de campo. Já a segunda entrevista foi realizada via *Google Meets*, onde foi disponibilizado um link para cada participante e eles responderam as perguntas que foram gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, a segunda entrevista pôde ser feita também com uma terceira pessoa, em separado, a diretora da escola, pois foi necessário buscar compreender com ela alguns dados não explicados pelos docentes entrevistados. Os nomes dos professores e da diretora foram substituídos por nomes fictícios, que nada têm em comum com a personalidade ou características físicas dos entrevistados. O objetivo é apenas resguardar-lhes a privacidade. Para a professora, o nome escolhido foi “Marielle”, com o

intuito de homenagear e manter viva a lembrança da Vereadora Marielle Franco, uma mulher negra e periférica que foi assassinada por lutar por seus direitos e pelos seus iguais. Para o professor, o nome escolhido foi Abdias, em homenagem ao professor Abdias Nascimento, homem negro que dedicou a sua vida a luta pelos direitos humanos e civis dos negros brasileiros. Já para a diretora foi escolhido o nome Djamila, importante pensadora, pesquisadora e militante da causa negra.

Para a análise de dados foi feito o cruzamento das informações obtidas nas entrevistas e nas observações de campo (material didático utilizado e a forma que foi feito esse uso) com o material teórico lido e discutido nas reuniões de orientação da pesquisa. A análise dos discursos docentes foi feita a partir de uma perspectiva foucaultiana, ou seja, a pesquisadora adotou uma postura questionadora e problematizadora diante dos dados coletados, procurando sempre situá-los nas realidades formativas, sociais e culturais que esses professores de história, mesmos os não formados na área, estão inseridos.

Além disso, a tática de análise foi baseada na análise do discurso à luz de Albuquerque Júnior (2009); Gomes (2020); Orlandi (2005), pois essa técnica visa analisar não apenas o que está sendo dito, mas também a interdiscursividade, pois se preocupa em problematizar o que é dito, como é dito, quem está dizendo, para quem o locutor está falando¹⁶, quando foi dito, os silenciamentos, as palavras escolhidas e as esquecidas e, principalmente, os poderes que regulam o discurso (GOMES, 2020).

Ao discursar, o indivíduo constrói e exterioriza seus valores, crenças, posições políticas e sociais, suas verdades, reproduzindo vozes que o constituem como sujeito,

tanto que, somente ao pronunciar ou escrever esses discursos [...], ou seja, somente ao expressar suas ideias, pensamentos, emoções, desejos, afetos[...], éticas, morais ou religiosas, é que o emissor vai adquirindo uma dada identidade de sujeito, vai emergindo como uma figura que costumamos chamar de Eu. O sujeito só se torna autor da fala ao falar, só se torna sujeito daquele discurso ao ou pronunciamento ao proferi-lo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 235)

Logo, adotar uma postura de desconfiança durante a análise do que está sendo enunciado não diz respeito a questionar se está certo, condizente com a realidade ou

¹⁶Ao falar com uma pesquisadora da área de estudos étnico-raciais, os entrevistados podem, mesmo que inconscientemente, adotar uma postura de desconfiança e receio e buscar produzir seus discursos como tática de criar uma imagem que não seja alvo de crítica na pesquisa, procurando, por exemplo, construir uma imagem militante e antirracista de si mesmos enquanto respondem a entrevista. é de extrema importância a análise das práticas desses participantes para ver se o discurso se realiza na prática pedagógica cotidiana.

verdadeiro segundo algum parâmetro pré-estabelecido, mas analisar os contextos e poderes internos e externos que atravessam os enunciados e definem novas verdades e produzem novas realidades e os sujeitos que os formulam e proferem. Segundo Orlandi (2005, p. 59) “a análise do discurso não procura um sentido verdadeiro [no que foi dito] mas o real sentido em sua materialidade linguística e histórica”, ao procurar contextualizar o autor do discurso no tempo, espaço, condição social, formação acadêmica, religiosidade e autodeclaração étnica, buscamos entender quais vozes falam através do seu discurso, quais esquecimentos foram fabricados, por que determinadas palavras foram usadas e não outras, quais ideologias ressoam na voz do locutor. Desta maneira, negamos aquilo que Gomes (2020) chamou de “noções absolutas”, porque tudo que é dito tem um propósito, que as vezes não está claro apenas no que foi enunciado, é preciso questionar o que está além do proferido, pois “o posto [dito], traz necessariamente consigo um pressuposto [não dito].” (ORLANDI, 2005, p.82).

O aporte teórico desta pesquisa se baseou em periódicos retirados dos portais de periódicos CAPES e *Google Acadêmico*, já os livros utilizados pertencem ao acervo da biblioteca da UFAL - Campus do Sertão e do Abí Axé Egbé (Equipamento Cultural da UFAL Grupo de Cultura Negra do Sertão), dentre eles Maurice 2011, Adriana Dantas e Gabriela Valente (2021), Gustavo Gomes (2020), Leide Aquino (2022), Eliane Cavalcanti (2022), entre outros.

4 AS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA ANALISADA

Antes de iniciar a análise, é necessário apresentar um pequeno perfil social dos docentes participantes da pesquisa, visto que dados como a idade, autodeclaração étnica e religiosidade podem interferir em como esses professores enxergam, interpretam e ensinam os conteúdos com temáticas étnico-raciais. O quadro apresentado a seguir sintetiza as principais informações do perfil dos entrevistados:

<i>Perfil social dos entrevistados</i>			
<i>Nome</i>	Marielle	Abdias	Djamila
<i>Idade</i>	42	33	44
<i>Autodeclaração étnica</i>	Parda	Negro	Negra
<i>Gênero</i>	Feminino	Masculino	Feminino
<i>Função</i>	Docente de História	Docente de História	Gestora Escolar
<i>Situação profissional</i>	Efetivo/Concurso Desde o ano de 2001	Efetivo/Contrato ¹⁷ Desde o ano de 2021	Efetivo/Concurso
<i>Área de formação</i>	Geografia (2018) / Pedagogia (2009) - UNINTER	Geografia - UFAL (2014)	História (2018) - UFAL / Pedagogia (2007) - UNINTER

¹⁷O professor Abdias foi admitido na escola por meio de um processo seletivo, mas o vínculo que mantém com a instituição é de contrato.

Partindo para análise dos dados coletados, foi possível observar algumas problemáticas que atravessam as práticas desses docentes frente à efetivação da lei 10.639/03.

4.1 Formação (inicial e continuada) e atuação docente sobre as temáticas étnico-raciais

A primeira problemática que atravessa o ensino de História na instituição escolhida e que cabe destacar é que ambos os professores não atuam na área que se formaram: Marielle é graduada em Pedagogia e Geografia (respectivamente UNINTER – 2009/UNINTER – 2018) e Abdias é graduado em Geografia (Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão – 2018).

Ao ser questionada do porquê os únicos professores de História da escola serem formados em Geografia, a professora Marielle disse que “existe uma carência real de professores de História... Não tem muitos professores dessa área.” (Profa. Marielle, 2024). A afirmação da professora levanta alguns questionamentos, visto que no município onde foi realizada a pesquisa está situado um dos Campus da Universidade Federal de Alagoas que possui um curso totalmente voltado para formação de professores de História há quatorze anos. Realmente há falta de profissionais especializados no Ensino de História ou há restrição de demanda para esses profissionais?

Com a instauração do Novo Ensino Médio (NEM) (BRASIL, 2017) foram realizadas algumas alterações nessa etapa da educação básica: aumento na carga horária (de 800 para 1.000 horas anuais), a inserção de itinerários formativos, que constituem um “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.” (BRASIL, 2018) e a contratação de funcionários que possuem notório saber. Tais alterações deveriam, em tese, tornar o ensino médio mais atrativo e educativo para o público-alvo da modalidade (jovens de 15 a 18 anos), mas o que se observa na prática é o desmonte do ensino: o aumento da carga horária não beneficia as disciplinas que formam o senso crítico do aluno, como Filosofia e Sociologia, muito menos as disciplinas consideradas essenciais para o saber básico e que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁸, como Geografia e História. Pelo contrário, a

¹⁸Criado em 1998, o ENEM é o exame que avalia o desempenho dos alunos do ensino médio e também é usado, desde 2004, como critério de entrada para instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. Nesse exame são abordados conteúdos de Linguagem (Português, Literatura), Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Presume-se então que, quando algumas disciplinas têm sua carga

carga horária desses componentes curriculares diminui para ceder espaço para os itinerários formativos, que são horários definidos para estudar aquilo que as escolas decidiram ofertar (Brasil, 2018). Por não serem disciplinas curricularmente definidas, não possuem uma finalidade lógica para o aprendizado do aluno, cabendo à escola fazer uma interpretação livre da BNCC e ofertar o que for mais conveniente. Por fim, a escola pode contratar funcionários que possuam saberes notórios para atuar como professores, logo, profissionais “sem licenciatura ou mesmo sem formação na área” (ARAÚJO¹⁹, 2023) podem atuar como docentes, substituindo um professor licenciado.

Todas essas alterações modificam não só o que vai ser ensinado, mas também como isso ocorrerá. Escolas que antes tinham de contratar professores de áreas específicas, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, se veem liberadas para fazer com que um único professor formado na área de humanas possa dar as aulas que correspondem às disciplinas citadas anteriormente. Os professores, que vêm suas cargas horárias específicas diminuindo (de três aulas semanais para apenas uma) acabam por aceitar as disciplinas extras para completar a sua carga-horária e exercer um trabalho em troca de sua renda. E a partir desse desmonte vemos casos como dos professores da escola onde realizamos nossa pesquisa, onde os professores licenciados em Geografia são os responsáveis por ministrar aula de História, Sociologia, Filosofia e alguns itinerários formativos, como a disciplina Projeto de vida.

Logo, para nossa surpresa, nenhum dos professores entrevistados em nosso campo de pesquisa, possui licenciatura em História. Segundo Santana (2020) é esperado que o professor, por possuir uma formação baseada em conteúdos específicos, saiba lidar com as questões que são suscitadas em sala de aula quando se aborda determinados assuntos. Ela argumenta que “a tarefa que o professor tem, de ensinar, não é genérica – requer o domínio do conteúdo e dos métodos de ensino específicos a cada situação que se apresenta na sala de aula” (SANTANA, 2020, p. 22). Como esperar, então, que professores formados em Geografia possam conduzir, satisfatoriamente, uma discussão que envolva conteúdos de História e ainda os interliguem com as temáticas étnico-raciais?

horária reduzida ou são retiradas da matriz curricular do ensino médio das instituições públicas, os alunos dessas escolas terão déficit de conteúdos quando comparados aos alunos de escolas privadas, o que dificulta mais ainda o acesso dos pertencentes a classe trabalhadora ao ensino superior.

¹⁹A citação aqui apresentada foi retirada do relatório de Guilherme Constantino de Araújo, bolsista voluntário do PIBIC (2022-2023), cujo plano de trabalho é “Análise dos currículos para o ensino de História, Relações étnico-raciais e Cultura afro-brasileira” do projeto de pesquisa “Dispositivos, Narrativas e Práticas: Análise das (Re)configurações do Ensino De História e Cultura afro-brasileira no Sertão Alagoano (2003-2023)” de orientação do prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes. O relatório não está disponível para o público, além do próprio bolsista e o seu orientador.

Um argumento possível seria que, mesmo sem serem formados na licenciatura em História, esses professores deveriam ao menos ter propriedade e se sentirem seguros para conduzir discussões que envolvessem temáticas étnico-raciais, visto que a lei 10.639/03, sancionada num período bem anterior a formação de ambos, torna obrigatória a inserção da História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todas as áreas do currículo escolar, Felipe (2020) diz que

todas as disciplinas do currículo escolar devem trabalhar os temas referentes ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana, as diretrizes recomendam que esse conteúdo não seja responsabilidade de uma única disciplina ou determinada área em detrimento de outras, mas que tenha o envolvimento de toda comunidade escolar” (FELIPE, 2020, p. 3-4).

Logo, qualquer professor, de qualquer disciplina da educação básica deveria receber formações (inicial e continuada) que abordassem, de maneira satisfatória, as temáticas étnico-raciais.

Entretanto, Marielle e Abdias afirmam não terem acessado essas discussões nos seus períodos de graduação (Abdias teve apenas na pós-graduação em Educação no Semiárido, na disciplina Seminário Especial em Educação do Semiárido, ministrada pelo Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes). Quando questionados sobre as justificativas que eles acreditavam estar por trás dessa ausência em suas formações iniciais, eles disseram: “não vejo nenhum motivo, apenas não teve” (Profa. Marielle, 2023); “Sei lá, eu acho que o curso, eu não sei, não interessou aos professores das disciplinas” (Prof. Abdias, 2023).

O professor Abdias se formou em

As discussões sobre as temáticas étnico-raciais na graduação não têm por finalidade apenas “produzir” professores “bem formados”, mas capacitar sujeitos críticos, políticos e socialmente conscientes (GOMES, 2020, p. 203) do racismo que permeia os meios que estão inseridos e prepará-los para lidar com as situações que envolvam tais discriminações. Os docentes devem ter acesso a tais discussões não apenas para cumprir o que exige a legislação, mas para lidar com situações que não estão escritas, que são vivenciadas no chão da escola como o racismo sofrido ou originado dos alunos, discussões sobre a temática que vão além do que é trazido no livro didático e principalmente a capacidade de instigar o pensamento crítico e questionador dos seus alunos.

A professora Marielle diz não sentir falta das discussões que deveriam ter abarcado as temáticas propostas na já citada lei, pois, “fora do contexto da graduação, eu sempre busco

informações para me atualizar e para que eu tenha segurança e conhecimento para levar para a sala de aula.” (Profª. Marielle, 2023), já o professor Abdias falou, ao ser questionado se a ausência de tais discussões na graduação afetou de alguma forma no exercício da sua docência:

Afeta, porque meio que... a gente invisibiliza essas realidades, não é? [...] Porque além de você não ter tanto domínio, por exemplo da lei, não é? Ou sobre o que você tem que fazer, não é? Porque a gente só vê isso quando presta concurso, não é? [...] Por exemplo, quando você está na graduação, você sabe, tem que trabalhar conceitos importantes que tem que ter o aluno habilitado. E aí, quando não se trabalha essas questões [na graduação], você não vai se cobrar por isso. (Prof. Abdias, 2023).

Na observação das aulas de cada um dos professores foi possível observar algumas lacunas deixadas pela falta de tais discussões: ambos trabalham o negro apenas sob a ótica do colonialismo e do escravismo, pois é onde se convencionou estabelecer a história do negro no Brasil. É um território “seguro” para ancorar tais abordagens. Algo observado também por Gomes (2020) ao analisar, em 2018, práticas de alguns docentes dos professores do município de Delmiro Gouveia. Segundo ele, “efetivar a inserção da cultura negra no currículo de História se estabelecia de maneira incômoda. A solução mais emergente encontrada por muitos deles foi trabalhar os temas que lhes eram mais confortáveis: escravidão, quilombos...” (GOMES, 2020, p. 204). Seis anos se passaram entre uma pesquisa e outra e os professores continuam limitando o negro e a negritude a um passado não tão distante, muito violento e maléfico para essa população. É como se não houvesse história das populações negras no Brasil pós-abolição.

Ao serem questionados sobre a oferta do governo alagoano de formações continuadas que abarquem as temáticas propostas na Lei nº 10.639/03, os professores afirmaram não terem sido ofertadas nenhuma que contemplassem tal assunto. Entretanto, Gomes (2020, p. 113) mostra que houveram sim duas formações no município de Delmiro Gouveia que contemplavam as temáticas étnico-raciais, sendo elas o

Projeto *Conhecendo nossa história: da África ao Brasil*, promovido pela Fundação Cultural Palmares em parceria com a Secretaria de Educação de Alagoas e Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia (AL). O curso foi criado em fevereiro de 2018, realizado entre maio e novembro de 2018 e destinado aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos.

Formação *A Cor da Cultura*, promovida pela 11ª Gerência Regional de Ensino (GERE) da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEED-AL). O curso [...] promoveu 5 encontros para os professores de municípios do Alto Sertão Alagoano, tendo o município de Delmiro Gouveia como sede da realização [e foi realizado nos dias] 03, 04, 17, 18 e 24 de outubro de 2011.

As formações foram realizadas após ambos os professores estarem formados nas licenciaturas de Geografia e Pedagogia e após a profa. Marielle²⁰ já está atuando como docente na escola investigada. Então pode-se entender que ao dizer que não houveram ofertas de formações continuadas, que tratassem das relações étnico-raciais, talvez estivessem tentando se isentar da culpa de não terem participado desses eventos ou ao menos ficar sabendo de sua realização. Sendo esse o caso, o problema estaria então na falta de articulação entre as Secretarias de Educação e as instituições de ensino que empregavam essa docentes nos anos das formações.

Mesmo havendo essas duas formações, é necessário pensar o quão pouco tem sido feito por parte do Estado para capacitar os docentes para discutir relações étnico raciais com seus alunos. Segundo Aquino (2022, p. 94) essa falta de comprometimento do governo em ofertar formação continuada para os docentes pode fazer com que os docentes acabem “tendo menos chances de atender satisfatoriamente o disposto na legislação vigente”.

A falta de discussão sobre relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana na formação docente associada ao desmonte do ensino médio através do NEM tem atenuado a dificuldade em efetuar o que é requerido na lei 10.639. O pouco horário disponível para aulas que abarque tais discussões soma-se a falta de preparo adequado do docente e resulta na escolha, nem sempre intencional, do professor em dar ênfase aos conteúdos de cunho reducionistas, com falta de aprofundamento conceitual, teórico e metodológico, o que resulta num olhar eurocêntrico, abordando a negritude apenas pela ótica escravocrata e colonizadora. Urge a necessidade da formação continuada para esses profissionais e a revogação do NEM, para que os alunos tenham a chance de receber uma educação realmente antirracista, que os

²⁰O professor Abdias não estava atuando como docente na escola investigada nos anos da realização das formações. Então não se pode afirmar se ele ficou sabendo da formação ou mesmo se ele atuava na área de ensino no período da realização. O que se pode afirmar é que a realização do evento de 2011 aconteceu 3 anos antes da sua formação e o de 2018 quatros anos após ele ser graduado como professor de Geografia.

motive a lutar contra o sistema que foi feito para oprimir, humilhar, silenciar e assassinar pessoas negras.

4.2 Recursos didáticos

A escolha dos recursos didáticos é algo feito para atender algum propósito pedagógico. Não é algo inocente ou impensado e a escolha do que e como abordá-los também não o é.

Os recursos didáticos utilizados pela profa. Marielle e pelo prof. Abdias, foram textos didáticos escritos, respectivamente, por Juliana Bezerra²¹ (2020) (Anexo 1), utilizado pela professora Marielle, e Boris Fausto²² (1996) (Anexo 2), utilizado pelo professor Abdias.

O texto da professora Marielle, intitulado “Brasil Colônia” foi retirado do site “Toda Matéria”²³ e está dividido em sete seções, sendo elas, respectivamente: Introdução; Período Pré-Colonial; Início da Colonização; O Governo Geral; A formação social do Brasil colônia; Ameaças ao domínio português; A crise do sistema colonial. A abordagem do texto segue orientação do materialismo histórico, visto sua ênfase em aspectos sociais, políticos e econômicos. Na seção cinco são citados os três grandes grupos étnicos que deram origem ao povo brasileiro: os europeus, os africanos e os indígenas, mas não são aprofundados e os aspectos culturais, que sequer chegam a ser mencionados. O texto tem o foco nos aspectos políticos e econômicos que constituíam o período colonial, apresentando as principais fontes de renda utilizadas na época, os governos e as guerras que aconteceram no Brasil colônia.

Já o texto utilizado pelo professor Abdias foi retirado do livro História do Brasil de Boris Fausto (1996). O livro está dividido em capítulos e subcapítulos que vão do 1 ao 12, mas apenas os capítulos 1 (e todos os seus subcapítulos) e 2 (e os subcapítulos 2.1 a 2.8) foram impressos levados para serem lidos em sala. Os capítulos, e subcapítulos, lidos são, respectivamente, 1. As causas da expansão Marítima e a Chegada dos Portugueses ao Brasil; 1.1 O gosto pela aventura; 1.2 O desenvolvimento das técnicas de navegação. A nova mentalidade; 1.3 A atração pelo ouro e as especiarias; 1.4 A ocupação da Costa africana e as feitorias; 1.5 A ocupação das ilhas do Atlântico; 1.6 A chegada ao Brasil; 2. O Brasil colonial (1500 - 1822); 2.1 Os índios; 2.2 O período do Brasil colonial; 2.3 Tentativas iniciais de

²¹Bacharel e Licenciada em História pela PUC-RJ. Especialista em Relações Internacionais, pelo Unilasalle-RJ. Mestre em História da América Latina e União Europeia pela Universidade de Alcalá, Espanha

²²Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (USP); Bacharel e licenciado em História pela USP; Pós-graduado em Metodologia da História pela USP; Doutor em História pela USP.

²³Disponível em [Brasil Colônia - A Colonização do Brasil - Toda Matéria \(todamateria.com.br\)](http://todamateria.com.br).

exploração; 2.4 Início da colonização - Capitânicas Hereditárias; 2.5 O Governo Geral; 2.6 A colonização se consolida; 2.7 O trabalho compulsório; 2.8 A escravidão - índios e negros. Os capítulos utilizados na aula tratam das motivações dos europeus para navegarem e explorarem as Américas, passando rapidamente pela passagem destes pelo continente africano e em seguida o início da colonização abordando a temática a partir do ponto de vista econômico e político, pois trata da colonização a partir da busca por metais preciosos e território explorável, do trabalho escravizado, da construção e uso dos engenhos e debate demoradamente os regimes políticos instalados no Brasil recém colonizado. Assim como o texto da profa. Marielle, esse texto também não se demora nos aspectos sociais e culturais dos povos negros²⁴, referindo-se a eles apenas quando é para descrever o regime escravocrata instalado no país. Ou seja, esses textos seguem o prisma de que a explicação histórica é orientada pelas intenções e ações dos colonizadores portugueses. As histórias indígenas, africanas e escravizadas seriam “sub-histórias”, apêndices da história portuguesa.

A maneira como esses textos foram trabalhadas reforçou ainda mais os estereótipo do negro escravizado e sua “única” contribuição para o balanço econômico do Brasil, através do trabalho nos engenhos.

Na leitura do texto de Boris Fausto (1996), utilizado para a aula, de forma impressa, onde cada aluno leu um parágrafo e após a leitura era debatido o que foi lido, o professor Abdias decidiu não ler ou debater com a turma os parágrafos que falam sobre as sociedades tradicionais africanas e das populações que as constituíam no período pré invasão europeia. Já a professora Marielle, ao realizar uma dinâmica, que consistia em perguntas e respostas com premiações mediante acerto, baseado texto distribuído e lido por ela na aula anterior faz uma única pergunta onde o negro é citado (na oportunidade: “quais os três grandes grupos étnicos que formaram a população brasileira?). E ao serem questionados, um dos alunos vai à frente da sala e pergunta à professora o significado da palavra “étnico”, mostrando que mesmo após a leitura realizada na presença da professora, restaram algumas dúvidas sobre o tema abordado. Vale ressaltar que o aluno não obteve uma resposta para seu questionamento, por isso não respondeu à pergunta feita na dinâmica.

Não se sabe se por falta de tempo ou de domínio do conteúdo, mas o que é possível afirmar é que o recorte histórico feito pelos professores acabou mais por estereotipar a figura

²⁴O sub capítulo 2.1 (Os índios, p. 37 - 41) trata dos indígenas de maneira mais aprofundada. Mesmo que com informações generalizadas, o autor busca apresentar um pouco das práticas desses povos antes da chegada dos portugueses.

do negro do que superar o racismo presente na sociedade onde seus alunos estão inseridos. Algo que o professor Abdias afirma veementemente tentar combater:

Eu sempre trabalho nessa perspectiva da educação crítica com os meus alunos... e aí trabalhando, por exemplo, em História, a formação do Brasil, então dá para se trazer essa realidade que é excluída, não é? Normalmente a história que é contada é a história branca, não é? Do europeu. É uma história romantizada. E aí quando veem essas linhas teóricas costumam trazer o outro lado também que faz parte, que fez parte, mas não é tratado, não é abordado. (Prof. Abdias, 2023.).

O contraste entre a fala do professor Abdias e o que foi observado em sala de aula mostra como o discurso pode ser moldado para se encaixar na imagem que o professor deseja expressar, o de combatente assíduo do racismo. Ao afirmar que busca trabalhar a perspectiva crítica nos alunos, ensinando a História por um viés menos europeu, espera-se que esse professor busque fontes que abordem a negritude de uma maneira diferente da colonização ou escravidão²⁵, mas na sala de aula foi possível notar que mesmo em posse de um recurso didático que contém um tópico que aborda o continente africano sem relaciona-lo com a escravidão, ele preferiu não ler esse tópico e deu enfoque nos outros que tratavam do Brasil colonial, com a justificativa de não dar tempo de ler o texto inteiro. Se o discurso fosse realmente condizente com a fala do professor, não seria muito mais proveitoso aproveitar o tempo e se debruçar na discussão do tópico que aborda a África antes da escravidão?

É interessante observar também como os dois docentes priorizam textos escritos e didáticos e não utilizaram de outros recursos linguísticos e/ou fontes. Há um consenso geral de que a história é feita e contada apenas através de documentos escritos e limitar as aulas de história apenas a esse tipo de fonte dificulta a possibilidade de complexificar os estudos históricos sobre as presenças negras na história do Brasil.

4.3 Dificuldades para abordar as temáticas étnico-raciais em sala

Outra problemática apresentada pelos docentes é a dificuldade de fazer com que seus alunos se interessem pelas discussões que estão sendo propostas.

²⁵O problema não é discutir colonização e escravidão. Não há como negar esses conteúdos, apagar essa história. A questão é o quanto e como os professores se dedicam a falar sobre isso. Única abordagem possível? Majoritariamente isso? Equilibradamente em paralelo com questões culturais? Considera-se apenas as visões europeias ou consideram-se também as perspectivas africanas, dos escravizados, as resistências? É possível darmos uma aula incrível sobre colonização e escravismo em perspectiva dos dominados. Mas não é isso o que tem sido feito.

Na observação das aulas foi possível constatar isso: ambos os professores passaram aproximadamente vinte minutos (1/3 da aula) tentando fazer com que os alunos se acalmassem e prestassem atenção no que estava sendo dito. Os professores entrevistados apontam que esse desinteresse é característico da juventude atual, por conta do uso excessivo de *smartphones* e o acesso a informações instantâneas nas redes sociais. Na observação da aula foi possível notar um desinteresse no assunto que estava sendo abordado, pois a maioria das perguntas ou interpretações feitas pelos professores não recebiam respostas ou ressalvas, não foi feita nenhuma observação crítica da parte do aluno acerca do conteúdo que estava sendo abordado, e na aula do professor Abdias, alguns alunos estavam até dormindo.

A dinâmica da aula de História ofertada pelos professores participantes da pesquisa pode ser uma das possibilidades de causa de desinteresse nos alunos sobre as temáticas étnico-raciais. Ao associar o negro a um passado escravizado e violento ou a um presente que se resume somente às discriminações, os professores acabam por distanciar os alunos das resistências e da cultura negra. Já se sabe que o negro foi escravizado e é violentado, então o que se poderia fazer é ir além disso e, por exemplo, mostrar ao aluno o que da cultura negra está presente no seu dia a dia, quais costumes, palavras, adereços, gírias e tradições eles herdaram dos africanos e como as reinventam conforme as suas necessidades e tecnologias disponíveis na contemporaneidade. Não só as religiões, danças e comidas, mas, por exemplo, o significado (antigo e atual) do cabelo trançado, ou, de onde vêm as três “batidinhas” na madeira para evitar que um pensamento ruim se concretize. Identificar pautas políticas para a construção da igualdade racial, produção científica e intelectual negra, discutir diferentes estratégias de mobilidade econômica e social das populações negras, afro-empendedorismo, afrofuturismo, moda, literatura, artes plásticas, imprensa, usos e abusos das tecnologias de informação na reprodução do racismo ou no enfrentamento deste etc. Trazer a negritude para o dia a dia dos alunos é fazer com que estes, sobretudo, os negros, tenham, para além de orgulho da sua origem, as condições, possibilidades e estratégias atuais, para ampliarem os repertórios interpretativos e se orientarem e mobilizarem politicamente para ação crítica, participativa, inclusiva e democrática. Ou seja, a história negra não é só sobre o passado, é sobre o presente e o futuro também. É sobre ressignificar a experiência de ser uma pessoa negra no tempo.

Todavia, resumir esse desinteresse apenas ao método de ensino do professor seria cair em reducionismo e não levar em consideração toda a bagagem social, cultural, econômica e religiosa que esse aluno se encontra inserido na vida extra escolar. Gomes (2020) aponta que

os aspectos vivenciados pelos alunos fora da sala de aula podem interferir na forma que ele compreende, aborda e disserta sobre o conteúdo étnico-racial, sofrendo influência da vivência familiar, da religião que professa, da mídia ou até da forma como se auto identifica etnicamente.

O pouco tempo de duração de cada aula também aparece na fala do professor Abdias como ponto que dificulta as discussões sobre as temáticas étnico-raciais:

Uma hora-aula. Aí fica muito difícil. Por exemplo, quem tem a primeira aula, que é onde os alunos primeiro vão se acomodar, e quando vê já passou vinte minutos. Então, assim, é complicado dar andamento aos conteúdos nesse sentido, vai ser pouco tempo. Uma aula só não permite [...] pensando discussões críticas que a pessoa faz, elas demandam tempo e quando a aula engatou mesmo, quando a gente começa, não é? Quando o debate inicia, o sinal toca. Acabou a aula. (Prof. Abdias, 2023.)

Uma aula de História por semana com uma hora de duração acaba por ser pouco para cumprir o que exige a lei 10.639/03, entretanto esses professores não lecionam apenas História, mas Geografia, Sociologia, Filosofia e os itinerários formativos presentes no Novo Ensino Médio (BRASIL, 2021). Há trabalhos, que são facilmente acessados através de plataformas como o *Google Acadêmico* e a CAPES, que mostram como a cultura e os conhecimentos africanos e afro-brasileiros podem ser usados como caminhos para uma educação antirracista, como por exemplo, o uso da numeração africana no ensino de matemática e de palavras provenientes desse continente no ensino do português (FELIPE, 2020); o uso da filosofia africana como base para o ensino de filosofia (MACHADO, 2014) A pergunta que fica é: Por que o negro tem de estar presente apenas quando se fala de colonialismo e escravismo?

4.4 Momentos em que as temáticas étnico-raciais são abordadas ao longo do período letivo

Quando perguntados sobre quando as temáticas étnico-raciais eram abordadas, eles responderam:

Quando o conteúdo permite, por exemplo, deixa eu ver aqui. No início... no início do ano, acho que no início do ano quando se trabalha imperialismo, por exemplo, nas primeiras séries. Se trabalha imperialismo, aí dá para trabalhar a questão da partilha da África... a questão negra, não é? Dá para trabalhar quando se trabalha Brasil colônia, dá para trabalhar essa questão, não é? Acho que até a parte da república e da independência dá para trabalhar as questões, não é? [...] agora que eu trabalhei nas

segundas séries... trabalhei a questão do Brasil colônia então deu para trazer, não é? o papel do negro que foi importante nessa discussão, não é? Abordei a questão do negro, do trabalho escravo. E fazendo a relação, não é? Do trabalho escravo lá do Brasil colônia com o trabalho escravo de hoje, o semiescravo de hoje que ainda acontece muito, não é? (Prof. Abdias, 2023.)
 Quando há a possibilidade dentro do planejamento, não é? Por exemplo, agora no [segundo ano] a gente está tratando Brasil colônia, não é? Aí a gente trata essa questão da lei, da pessoa negra, desde lá, do Brasil pré-colonial. Abordamos o antes, o agora, as perspectivas... (Profª. Marielle, 2023).

Ambos professores afirmam abordar a negritude “quando o conteúdo/planejamento permite”, logo é possível notar os poderes que atravessam a prática e a fala desses docentes. Nessa lógica explicativa o conteúdo não seria pensado ou repensando, nem elaborado pelo professor, afinal, o currículo da educação básica é formulado através de “uma parceria entre o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)” (LIMA, 2020), o professor que se limita ao abordar a negritude apenas quando o currículo “permite” está, de certa forma, perpetuando a generalização da negritude e reduzindo os aspectos da história e cultura afro brasileira a escravidão e colonização. Ao afirmar isso, esses professores abrem margem para interpretar que suas práticas se limitam ao exigido pelo governo e implementado pela escola, como forma de se eximir da responsabilidade de avançar o debate para outros âmbitos. Como visto anteriormente, os saberes e práticas docentes não são dispositivos de reprodução do sistema dominante, mas são também a possibilidade de ação que desloca sentidos, tensiona e recria verdades, produz novos saberes e experiências dentro das possibilidades de cada contexto histórico, claro, mas essas possibilidades detonam argumentos deterministas sobre o trabalho docente. Afinal, as próprias práticas dos entrevistados demonstram movimentos que recriam cotidianamente as possibilidades de efetivar-se, ou não, os fundamentos políticos e culturais requeridos pela Lei 10.639/03.

O tempo passa e os discursos pouco mudam. Falta formação para que os professores se sintam confiantes para falar sobre a negritude para além da realidade colonial e escravista e na ótica dos subalternizados dessa História. Falta tempo para uma aula realmente crítica e elucidativa. Falta atrativos para que os alunos prestem atenção nas aulas. Faltam abordagens adequadas nos livros didáticos de História. Faltam motivações para os professores abandonarem suas zonas de conforto. Entretanto, conforme os trechos das entrevistas acima, os professores veem possibilidades e constroem práticas pedagógicas sobre o debate racial,

mesmo que sejam intervenções ainda tímidas, inseguras, ou mesmo, estereotipadas. As práticas desses docentes seriam classificadas, segundo Gomes (2020, p. 227), como intermitentes. Por mais que seja perceptível a tentativa de inserir a discussão em torno do eixo étnico-racial, esses professores seguem com “processos pedagógicos ainda minimizados em torno da temática racial e são fortemente marcados pela periodicidade intervalada de sua efetivação”. Ou seja, como observado nas respostas anteriores o debate existe, mas apenas em momentos pontuais como ao falar da colonização brasileira ou, como veremos adiante, no mês da Consciência Negra.

Essa tentativa pode ser considerada um avanço, se fizermos um comparativo com a realidade anterior à lei 10.639/03, mas não deve ser considerada o ideal. É necessário que a negritude esteja presente em outras discussões temáticas e na ótica das populações negras.

4.5 Situações de racismo que envolvem os alunos dos docentes entrevistados

Ao serem questionados se seus alunos apresentavam, nas aulas que abordavam os conteúdos previstos na Lei nº 10.639/03, alguma vivência ou experiência envolvendo racismo, a professora Marielle disse que sim, mas não se lembrava de nenhum caso específico. A interpretação da fala da profa. Marielle pode nos levar a alguns caminhos, pode se acreditar que ela realmente não se lembra, mas e o que estaria por trás desse esquecimento? Nunca houve nenhuma prática racista entre seus alunos? Houve, mas não foram práticas consideradas racistas pela professora? Ao dizer que não se recorda a professora não poderia estar tentando se eximir, diante da pesquisadora, da culpa de não tomar nenhuma iniciativa perante tais práticas?

Já o professor Abdias disse: “Não, eles falam. Perguntam, não é? Sobre isso. Apesar que a vivência deles não é tão grande, por exemplo, eles não costumam viajar, eles não sentiram na pele o que é ser negro numa capital, não é? Lá no sul do Brasil.” (Prof. Abdias, 2023). Entretanto, na aula observada, quando esse mesmo professor perguntou aos alunos se eles já sofreram racismo, três deles levantaram a mão, indicando que sim (na oportunidade, dois alunos negros e um branco), mas nenhum dos três teve a chance de explicar quais situações foram essas e porque eles classificariam a situação vivenciada como racismo. Não seria essa a vivência do racismo que o professor Abdias disse que eles não possuíam? Eles realmente não têm essa vivência ou não falam sobre isso na aula deste professor? Por que não

falam? Não demorarei mais que isso nessas questões, pois, por serem complexas e profundas demais, demandam uma pesquisa que as abordem unicamente.

Quando a pergunta foi sobre se algum deles já tinham presenciado alguma situação envolvendo racismo na escola que lecionam, os professores, respectivamente, Marielle e Abdias, narraram as seguintes situações:

Às vezes eu senti... não é bem presenciar, mas, veja bem, aqui na escola eu senti que o próprio negro estava não se sentindo confortável na escola. Eu percebi, sabe? Ele quando chegou no [primeiro ano] chegou muito retraído, e eu percebia que quando a gente falava da temática ele ficava muito tímido [...] eu acredito que ele se sentia meio deslocado. (Profa. Marielle, 2023).

Eu lembro que... eu não sei se intencional, mas eles... costumam muito... tinha um aluno que ele falava muito isso “é porque eu sou preto?” Ele dizia isso, não é? “Ah, professor, é porque eu sou preto, não é?” E um dia eu perguntei a ele se aquilo ele falava como uma brincadeira, mas ele disse bem assim “não. Só às vezes eu falo com brincadeira, mas as vezes é verdade, eu sinto que por eu ser preto tem algumas questões, não é?” Mas as vezes quando eu falava “meninos, vão ajeitar as cadeiras da sala”, [ao que o aluno respondia] “ah porque eu sou preto, não é professor?” Mas assim, às vezes eles criam essa estratégia de falar brincando para falar uma verdade. Ninguém vai falar isso do nada, não é? Algum momento ele sente, mas acho que para se proteger. E também a turma julga bastante. Então ele já sinalizou isso, não é? (Prof. Abdias, 2023).

A professora Marielle disse nunca ter falado diretamente com o aluno citado, já o professor Abdias disse ter falado com o aluno, afirmando que não praticava racismo com esse aluno pelo fato de também ser negro. Abdias não falou se fez algo quando o aluno disse ter percebido tratamento distinto, por parte dos colegas da turma e do próprio docente, por conta da raça/etnia dele.

Diante do que foi falado é possível observar que ambos os professores adotaram uma postura tanto de silenciamento (Profa. Marielle) quando de negação (Prof. Abdias) diante das situações que presenciaram, talvez como forma de se distanciar de tais realidades, ou por não enxergarem a gravidade destas, ou ainda por insegurança profissional em ter de lidar com elas em termos teóricos, metodológicos, epistemológicos e técnicos. Durante a entrevista foi observado que ambos os professores alegavam não terem formação suficiente para debater as temáticas étnico-raciais, então talvez essa tática de distanciamento das questões envolvendo o racismo sofrido pelos alunos e aparentemente notado pelos docentes talvez seja uma

estratégia para se isentar da necessidade de conduzir um debate a respeito do ocorrido e torná-lo parte da discussão da aula.

Deixando as especulações de lado, o que se pode afirmar é que essa tática de silenciamento e a negação não são exclusivas dos professores participantes desta pesquisa, visto que Dantas e Valente (2021) e Gomes (2020) observaram as mesmas posturas ao analisar professores de outras instituições e modalidade de ensino.

Em relação a postura de silenciamento, observada por nós na professora Marielle, Dantas e Valente (2021) apontam que “o silenciamento faz parte de um processo de construção social que torna a discriminação social invisível” (DANTAS, VALENTE, 2021, p. 10). Notar o racismo sofrido pelo aluno e não tomar nenhuma atitude perante o ocorrido faz com que as práticas de discriminação se perpetuem no ambiente onde ocorrem, pois aqueles que as fazem vão seguir acreditando que aquelas atitudes são normais e quem as sofre acaba por também normalizar essa vivência violenta. Não questionar o aluno sobre o que ele sentia, por que ele se sentia daquela forma, não engajar uma discussão que levasse a turma a refletir sobre como uma pessoa negra se sentia estando próxima a eles e não fazer nada realmente efetivo além de esperar para que o aluno se adaptasse a turma é silenciar perante a violência, que pode ser velada para quem pratica e/ou observa, mas que é nítida e totalmente dolorosa para quem vivencia.

Já no caso do professor Abdias, é notado que ele enxergou o incômodo do aluno, procurou falar com ele, e viu que esse aluno percebia o racismo no cotidiano da sala de aula, mas ainda assim insistiu em rotular a fala do aluno como “brincadeira”, ao afirmar que o mesmo fala “brincando” a respeito das situações vividas. As falas do professor se enquadram naquilo que Gomes (2020, p 207) apresentou como racismo recreativo, o “projeto de dominação racial que se estrutura numa política cultural baseada na utilização do humor como forma de expressão.” Afirmar que o aluno falava em tom de brincadeira que se sentia discriminado é negar a existência de racismo praticado por parte dos alunos e do próprio docente, visto que na situação relatada, o aluno se dirige também ao professor para questionar se tais atividades só lhe foi designada por conta da sua etnia. Tal atitude perpetua a reprodução do racismo, uma vez que nega a sua existência, normaliza ações e discursos racistas e retrocedem a discussão sobre a temática, pois

travestido de forma de brincadeira, [o racismo recreativo] funciona de modo a perpetuar o jogo político das dominações ao passo que aparenta ser benigno, efêmero e intimista. A ideia de brincadeira pretende substituir a perversidade pelo lazer e

afeto, afinal, brinca-se com quem se gosta. (GOMES, 2020, p. 205)

Caso não tivessem sido silenciadas ou negadas, tais situações poderiam ter “se tornado temas de investigação, debate e aprendizado na sala de aula” (GOMES, 2020, p. 208), mas foram ignoradas e agora são apenas lembranças ruins para aqueles que, provavelmente, as vivenciaram.

Ao serem questionados se levaram os casos relatados e/ou observados à administração escolar Marielle disse que não achou necessário, pois o aluno passou a se enturmar com o passar do tempo, Abdias disse que tentou relatar, porém “às vezes eles não ‘dá’ importância [por achar que os alunos estão] brincando e tudo, aí deixam para lá.” Dantas e Valente (2021, p. 8) apontam que

O que [é] tratado como “cultura das crianças” ou apenas “brincadeira” descredita a discriminação racial e reflete a forma como a sociedade brasileira tem identificado o racismo nas relações interpessoais, interpretando-o pela concepção individualista [...] a qual minimiza e naturaliza as micro violências.

Não agir diante das situações que envolvem racismo ou tratá-lo com menos gravidade do que se deve faz com que a instituição escolar se torne um ambiente de propagação, não de combate, dessas discriminações.

4.6 Como esses docentes classificam suas práticas e a lei 10.639/03

Sobre suas práticas pedagógicas relacionadas à lei nº 10.639/03, a professora Marielle disse estar satisfeita com o que faz para promover a sua efetivação. Já o professor Abdias diz que precisa melhorar na abordagem sobre as temáticas-étnico raciais, mas, reconhece ele, falta-lhe oportunidade. Entretanto, ao longo da observação da aula dos professores, foi possível observar situações que se contradizem com as suas falas. No caso da professora Marielle, em dado momento no qual foi-se questionado aos discentes quais os três grupos étnicos que formaram a população brasileira; um dos alunos perguntou o que significava “étnicos” e não obteve resposta ou instrução de como obtê-la. Já o professor Abdias optou, ao realizar a leitura do texto proposto, não ler os parágrafos que tratam das sociedades tradicionais africanas e traziam informações como localização e nome dos povos que as constituíam antes da colonização e escravismo.

Essas atitudes vão contra o que propõe Guimarães (2012) quando ela diz que um professor deve democratizar o acesso à educação para que a aula de História seja vista como “como uma forma de luta política e cultural” (GUIMARÃES, 2012, p. 70)

Por fim, ao serem questionados como classificam a lei 10.639/03 e como definiriam a efetivação dela no cotidiano da escola onde lecionam, o professor Abdias disse que a lei é uma utopia e diz que a escola onde leciona costuma folclorizar e romantizar demais a presença do negro na História do Brasil, principalmente pelo fato de que, segundo ele, a escola só aborda as questões que envolvem negritude do mês de novembro. É interessante pensar na escolha da palavra feita pelo professor para classificar a lei supramencionada. O dicionário define utopia como “o que está no âmbito do irrealizável; que tende a não se realizar; quimera, sonho; fantasia.” (RIBEIRO, 2020). Ele poderia ter dito que a efetivação era difícil, que faltavam recursos e preparo para isso, mas ao usar o termo “utopia” ele deixa a entender que o pretendido pela lei, segundo sua própria visão, é impossível de alcançar, o que nos leva a questionar, será que o professor não enxerga nas suas práticas a capacidade de modificar esse cenário, mesmo com todas as dificuldades conhecidas? Se ele a classifica como utópica, qual sentido então ele teria de abordar a negritude de maneira efetiva? É importante também questionar de onde parte a ideia de que a lei é utópica: é do próprio docente? Das dificuldades que ele encontra? De um projeto político neoliberal que não abre espaço para discussões críticas? Das interdições ocasionadas pelo Novo Ensino Médio? De uma sociedade racista que enxerga o negro como mero instrumento de produção de riqueza? Pensar e afirmar que a lei 10.639 é uma utopia é acreditar que nada será mudado, pois o que se deseja é impossível de alcançar. Nesse sentido, porque perderíamos tempo pensando em mudar essa realidade? Ao afirmar que a Lei é uma utopia, o professor, talvez inconscientemente, sugira um convite a desistência da prática antirracista que seria algo irrealizável. Uma realidade de desencorajamento e de desmobilização profissional e política; científica, teórico-metodológica, técnica e epistemológica é um grande perigo que circunda a prática desse professor.

A professora Marielle considerou a lei essencial para o combate do racismo que existe na realidade do brasileiro. Albuquerque Júnior (2009) nos diz que “os discursos que nos chegam vêm condicionados pelas instituições que os produziram e os guardaram”, desse modo é necessário questionar quais vozes ecoam quando a professora diz que a lei é essencial: É da profa. Marielle? Da coordenação e/ou direção da escola? Da SEED-AL? Do MEC? Da obrigatoriedade imposta pelo governo Federal ao sancionar a lei 10.639/03? Ao analisar as

práticas ainda tímidas e generalizantes da professora relacionadas às relações étnico-raciais, é possível supor que seja uma mistura do que foi apresentado acima, a professora realiza as aulas que abordem tais temáticas, mas apenas quando os órgãos governamentais permitem/obrigam.

Saber da importância da lei ou as causas que impedem a sua efetivação por si só não são suficientes para mudar o cenário que foi apresentado e discutido. É preciso que esses professores tenham a oportunidade de ampliar seus saberes através de formações continuadas, que tenham acesso a um material didático que aborda de maneira satisfatória as temáticas étnico-raciais, que o currículo da educação básica (infantil, fundamental e média) pare de servir às necessidades de uma política neoliberal, que só se importa com a capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho e não com a emancipação humana (COSTA, 2011), e, por fim, mais não menos importante, é preciso que os professores desejem e consigam, através das suas práticas, produzir saberes que, ao invés de perpetuar, possam “minimizar [os] problemas relativos às formas de segregação e exclusão social” (GOMES, 2020, p. 207). É necessário promover a formação de cidadãos que combatem a discriminação racial por meio da crítica e do engajamento na luta antirracista.

5 AS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS NO MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA²⁶

Ao serem questionados se havia sido realizada alguma programação para a celebração da Consciência Negra, a professora Marielle afirmou que

Nós tivemos a presença de uma professora da UFAL. Eu acho que é Mônica o nome dela. Não lembro... Mas ela veio no momento de HTPC²⁷ dos professores. Fez uma formação bacana com a gente. E a partir dessa formação dela nós desenvolvemos, também, dentro das aulas [da disciplina] de Projeto de Vida, nós

²⁶A lei 10.639/03 instituiu o dia 20 de novembro como o dia de celebração da Consciência Negra, mas algumas escolas usam o mês inteiro para desenvolver atividades referentes à negritude. Cabe salientar que no dia 21 de dezembro de 2023, um mês após a realização das atividades na escola, o Governo

Federal instituiu a lei nº 14.759/23 que torna o dia 20 de novembro feriado nacional, em celebração ao Zumbi e a Consciência Negra. (BRASIL, 2023).

²⁷A hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender às necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente. Este tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais da Educação, que devem participar a fim de atender aos objetivos próprios de uma reunião de hora de trabalho pedagógico coletivo.

desenvolvemos [através de atividades] a questão da consciência negra com cada turma. (Profa. Marielle, 2024).

A fala da professora Marielle deixa subentendido que após a formação da professora Mônica Regina Santos (UFAL/Campus do Sertão/NUDES), os professores que ministram a disciplina “Projeto de Vida” ficaram responsáveis de desenvolver atividades que contemplassem as questões étnico-raciais, mas a fala do professor Abdias nega essa possibilidade, ao dizer que “diretamente não houve” (Prof. Abdias, 2024) nenhuma programação com essa temática. Ele nem sequer se lembrou ou citou a formação da professora Mônica, mencionada pela professora Marielle. Ele só falou sobre a formação quando a entrevistadora falou que sabia que havia acontecido e que todos os professores participaram. Segundo ele, na formação

Foi falado sobre a importância trazer esta realidade, a negritude na verdade, para sala de aula, né? De trazer dentro dos nossos conteúdos e ir abordando, né? Não só esperar o dia da consciência negra, mas trazer, né? E trazer no decorrer do ano letivo, essa negritude, trazer, né? O negro, perspectiva de negro para sala de aula.

A fala do professor mostra então que a formação da professora teve foco em incentivar os professores participantes a não esperarem apenas o mês de novembro para falar sobre negritude, mas usar todo o ano letivo, trazendo essas pautas para o cotidiano do aluno e não um evento à parte. Já a diretora da Escola, Djamilia, disse que a formação foi realizada para os professores participantes do programa “Professor Mentor”²⁸ e que cada um deles ficaria responsável, se assim desejasse, de realizar uma atividade no mês de novembro. Segundo ela,

[Alguns professores que] fazem parte deste programa fecharam esse eixo e diversidade cultural e focaram nessa questão mais específica a questão da consciência negra neste mês de novembro. Mas assim, não foi uma ação [de toda a] escola no ano de dois mil e vinte e três. (Djamila, 2024).

Através da fala da diretora, vemos uma quebra de expectativa causada pela fala da professora Marielle: não houve obrigação dos professores participantes da formação de

²⁸Programa desenvolvido na rede Estadual de Alagoas, onde os professores responsáveis pela disciplina “Projeto de vida” vão ficar responsáveis por analisar o perfil e aspirações futuras dos alunos e desenvolver estratégias para melhorar o desempenho e qualidade da formação desse aluno, para que ele possa alcançar o que almeja. Cada professor participante recebe uma bolsa de auxílio.

desenvolver atividades sobre a Consciência Negra, o que gera estranhamento, visto que ao menos no mês de novembro era cobrado²⁹ que esses professores tratassem dessas temáticas. Uma das maiores críticas dos pesquisadores da negritude em sala de aula era justamente essa, que os professores pareciam sentir a obrigação de abordar esses assuntos apenas no mês de novembro, mas o que se vê nessa escola é que até esse mínimo espaço está se esvaindo. Caso o professor use o espaço dedicado ao Eixo cultural, citado pela diretora Djamila, em outra temática e em outra época do ano, ele não é obrigado a voltar para as temáticas étnico-raciais, mesmo no mês da Consciência Negra. Isso não é por acaso, é um projeto político muito bem alinhado à agenda neoliberal e pseudo conservadora que está emergindo no nosso país e no mundo. Antes o que era visto era a obrigação dos professores de História de pensar em projetos, atividades, programações que abarcasse a negritude, mesmo que apenas culturalmente, no mês de novembro, agora essa obrigação se torna uma opção dos professores de uma disciplina recém estabelecida, que não possui na sua matriz curricular nada que aborde diretamente a história e cultura afro-brasileira e africana. O que antes era feito apenas por uma imposição jurídica, está se esvaindo da escola analisada. E para onde vão as discussões étnico-raciais? Só se falará de negros para lembrar a escravidão? A que propósitos atende o apagamento das temáticas étnico-raciais até do mês de novembro?

Não se pode fazer mais nenhuma afirmação acerca dessa formação realizada pela professora Mônica visto que tanto os professores quanto a diretora afirmam não se recordar do tema da formação, nem da data precisa em que foi realizada (a professora Marielle apenas disse que aconteceu no início de novembro), nem o local, nem os recursos usados pela professora formadora. Seria incoerente de nossa parte exigir que os professores se recordam com tanta precisão uma atividade desenvolvida quatro meses após a sua realização, mas era esperado que ao menos houvesse algumas anotações para serem revisitadas quando necessário, ou que eles conseguissem falar sobre o assunto abordado ou que a diretora tivesse algum documento ou ata com os principais dados (data, hora, local, participantes) e os pontos discutidos, visto que essa era uma formação sobre as temáticas que esses professores classificaram serem tão importantes para a formação dos alunos e também alegavam dificuldade de tratar delas por ausência de capacitação e se levar em consideração que a professora Marielle disse ter usado o que foi discutido na formação para a elaboração do projeto com a sua turma.

²⁹Cobrado pela 11ª GERE, órgão da SEED responsável pelos municípios do alto sertão alagoano que enviava memorando solicitando a realização de atividades no mês de novembro e, algumas vezes, cobrando relatórios das ações desenvolvidas (GOMES, 2020).

Os professores e a diretora foram questionados se houve mais alguma programação além da formação ofertada pela professora Mônica, a professora Marielle disse que

A gente fez, nós fizemos sim. É... por exemplo, a minha turma, nós... cada turma produziu algo. Então, a minha turma produziu panfletos de conscientização, né? De conscientização da consciência negra [...] Como parte final do produto de nossa aula de Projeto de Vida [...] Eu tenho o costume de aproveitar as aulas teóricas para depois fazer o projeto” (Prof. Marielle, 2024)

Mais uma vez a fala da professora dá a entender que todas as turmas estavam envolvidas em alguma atividade, mesmo que de forma mais individual e que houve um preparo e teórico e discussão com a turma sobre o tema para que depois culminou na confecção dos panfletos, mas ao ser questionada sobre os recursos didáticos usados na preparação da aula ou dos panfletos, a professora disse não lembrar. É intrigante imaginar que houve aulas sobre negritude, que culminaram na confecção de um panfleto para distribuição e a pessoa responsável pelo produto final alega não lembrar em que se embasou para produzir tais coisas, a impressão que fica é que todas essas coisas ou não tiveram planejamento adequado ou não receberam tanta importância. Novamente, não quero exigir que a professora tenha decorado textos usados para dar algumas aulas a meses atrás, pois sei que devido tantos afazeres cotidianos, exposição constante a informações e distrações diárias façam com que esqueçamos de coisas consideradas importantes, mas não haver nenhuma anotação ou registro, oficial ou não, ou até mesmo um panfleto para ser analisado é um sintoma grave do possível descaso dado a esse produto ou as aulas.

Novamente contrariando a fala da professora Marielle, o professor Abdias afirma não ter realizado nenhuma programação específica no mês de novembro ou mesmo no dia 20 desse mesmo mês. Segundo ele “Não, não teve nada específico, né? Mas eu acho que a escola ia fazer um projeto sobre um escritor alagoano, Zezito³⁰. Mas aí foi um projeto que não aconteceu” (Prof. Abdias, 2024). O professor apresenta como justificativa a não realização do

³⁰Zezito de Araújo é professor aposentado da Universidade Federal de Alagoas, foi coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), fez parte da comissão que propôs ao então presidente da república, José Sarney, a criação da fundação Palmares e é autor do livro “Quilombo dos Palmares: Negociação e Conflitos”

projeto o fato de a escola está passando por reformas.³¹ Compreendo que o cenário de reforma predial e mudança pode interferir na dinâmica escolar e na realização de atividades, mas não acredito que seja justificativa para se descartar um tema tão importante, pois apresentar a obra de um autor negro, quilombola (LEÃO, 2020) e ativista do movimento negro alagoano (MONTEIRO, 2022) é sim pautar a temática étnico-racial e cultura afro-brasileira sem folclorizar ou mistificar, apresentando um modelo de resistência presente. Ele prossegue falando

Eu lembro que eu trabalhei com minhas turmas de terceira série um livro que tem... acho que o nome é Quilombo, não se você já viu, é um livrinho de... eu acho, do Zezito, mas é um livro que ele falava dos quilombos aí, em especial, nesse livro tem uma parte que fala da mulher no quilombo. Eu trabalhei essa parte com as turmas e trabalhei à organização do quilombo. Foram dois capítulos que eu trabalhei. Né? [...] Do quilombo, de como ele é formado, a organização, né? (Prof. Abdias, 2024).

Ao ser questionado se essas aulas haviam acontecido no mês de novembro, o professor Abdias disse que não, que foi antes do mês, mas não se recorda a data precisa ou como ocorreram essas aulas. O que cabe questionar é se já houve aulas com essa temática, trazendo um autor tão grandioso e necessário para a comunidade afro-brasileira, por que não o usar novamente no mês da Consciência Negra? Por que não se aprofundar com os alunos na vida desse autor? Por que não fazer como a professora Marielle e confeccionar e distribuir um material didático sobre uma de suas obras? Havia material disponível, uma data específica para fazê-lo, formação antecipada com uma professora Mônica, então o que faltou para que uma atividade fosse pensada, organizada e realizada? Há diversas problemáticas que atravessam a falta de iniciativa do professor para realizar um projeto no mês de novembro, a dificuldade por conta da reforma e mudança, falta de tempo para preparo e realização de tais atividades, receio de como essas ideias podem ser recebidas pela comunidade escolar, mas ainda assim, cremos que dava para ser fazer alguma coisa, mesmo que simples ou que envolvesse apenas uma das turmas do professor apenas na semana do dia vinte de novembro, pois os espaços para se falar da negritude nas escolas já são contados, e perder um que seja é de grande prejuízo para a luta e resistência do povo afro-brasileiro.

³¹A escola aqui analisada passou por uma reforma geral que se iniciou no mês de agosto de 2023 e se prolongou até novembro do mesmo ano, obrigando a transferência das atividades escolares para outro prédio até que estivesse concluída.

Ao ser questionada sobre as programações do mês de novembro, a diretora Djamila afirmou que “tiveram alguns professores que trabalharam essa questão, mas não foi uma determinação nossa [da gestão da escola]”. Ao não exigir que os professores abordem de alguma forma as temáticas étnico-raciais no mês de novembro, a gestão escolar abre brechas para que esses professores se sintam livres de fazê-lo ou não, e assim descumpram o exigido na lei 10.639/03 e minimiza a importância dessa data para população negra. Não se espera que os professores trabalhem história e cultura afro-brasileira apenas em novembro, mas ao não fazer isso, a escola diminui a importância dessa celebração e limita mais ainda os espaços onde a negritude é celebrada ou ao menos discutida durante a formação dos alunos.

Por fim, cabe ressaltar algo observado na entrevista na fala inicial de Djamila, onde ela diz

Então por parte da escola a gente sempre busca trabalhar a lei 10.639, para que durante todo o ano seja trabalhada essa temática né? [...] Quando eu estava em sala de aula eu sempre tentei quebrar essa questão de centrar só em novembro, de ser só no mês da consciência negra. Então eu sempre busquei, eu, Djamila, enquanto professora, não deixar só no mês de novembro, mas buscar de acordo com os conteúdos, de acordo com o que der pra encaixar... uma matéria jornalística [por exemplo] com dados que mostram questões de homicídios da população negra. Ou alguma outra matéria relacionada a taxa de analfabetismo e da população negra ser a mais atingida. Então eu enquanto professora eu sempre busquei durante o ano estar trabalhando essas temáticas. (Djamila, 2024).

A fala de Djamila traz pontos importantes, primeiramente, a ênfase que foi dada na ideia de trabalhar negritude para além do mês de novembro. A resposta foi dada para a pergunta “Houve alguma programação para semana ou mês da Consciência Negra?” e não foi uma resposta direta, nota-se que a diretora tentou de certa forma justificar ou apaziguar a visão da pesquisadora para a resposta que viria a seguir: “mas aí novembro assim em específico não teve nada, nada muito assim que envolvesse a escola inteira” (Djamila, 2024). Antes de dizer que não teve nenhuma programação, a diretora tenta aliviar a imagem que tem de si mesma e que vai ser exposta à pesquisadora, quando tenta falar que não se limita ao mês de novembro, dá a impressão de que não houve evento por que durante todo o ano as temáticas étnico-raciais foram satisfatoriamente debatidas, ao usar seu exemplo, ela passa a imagem de que encoraja e mesmo inicia debates que envolvem a negritude em períodos não previstos no calendário escolar e também que está ciente das críticas feitas a redução da

história e cultura afro-brasileira e africana ao mês de novembro, mesma fala amplamente repercutida entre os pesquisadores da área do ensino e das relações étnico-raciais e trazida pela professora Mônica na formação dos professores. Ao criar seu “Eu” através da fala, Djamila tenta, talvez, exteriorizar a imagem agradável e competente de si, ou até tentar justificar para si mesma o porquê de não ter havido maior empenho em realizar uma programação para a celebração da Consciência Negra. Outro ponto chave da fala de Djamila são os exemplos que ela usa para mostrar que quando atuava em sala de aula ela promovia debates sobre a negritude. Sei que homicídio e analfabetismo da população negra são temas de extrema importância de serem debatidos em sala de aula, mas ao pensar pela ótica da análise do discurso, ao escolher citar apenas esses exemplos Djamila mostra que, talvez inconscientemente, ela associa fortemente a negritude a esses dois aspectos extremamente negativos. O esquecimento na formação do discurso, a escolha do que falar e do que não falar mostra o que predomina no pensamento e na vivência do locutor, mostra a ideologia ao qual serve tais enunciados (ORLANDI, 2005) o que nos leva a questionar: Se Djamila não reduz a negritude apenas a esses dois aspectos, porque são esses que ela escolhe/lembra de usar como exemplo na sua resposta? Se ela faz esse reducionismo, de onde vêm essa ideia de que negros são apenas analfabetos e assassinados? O que a escolha dessa abordagem pode causar aos alunos? Por que falar sobre negros no seu dia a dia enquanto professora seria justificativa ou amenizaria o fato de não haver a programação da Consciência Negra?

A ação de Djamila de tentar descentralizar as discussões das relações étnico-raciais apenas do mês de novembro e trazê-las para o cotidiano é louvável e deve ser pensamento de todos os professores de todos os níveis de educação, entretanto, é importante atentar à dois fatores: cuidado ao escolher o que será abordado, pois ao trabalhar a negritude ao longo do ano sem se atentar ao conteúdo que foi escolhido, os recursos didáticos e referências bibliográficas selecionadas, pode-se acabar reforçando o estereótipo do imaginário social sobre a população negra do que desmistificando os costumes e vivências destas. Por fim, é interessante ressaltar que o fato de se trabalhar a negritude ao longo do ano letivo em nada diminui a necessidade e a importância de celebrar a Consciência Negra no mês de novembro, visto que não há prejuízo nenhum, no quesito formativo, em se usar mais uma data para falar da história e cultura afro-brasileira e africana.

A visível falta de planejamento e organização da gestão escolar (aqui representada pela diretora Djamila) e dos professores analisados, seja por falta de tempo, da mudança, de

apoio governamental, de pressão institucional ou mesmo descaso, observados na quase ausência de atividades relacionadas a celebração da Consciência Negra apresenta um cenário alarmante. Se antes os pesquisadores alertavam para os problemas de trabalhar a negritude apenas no mês de novembro, essa pesquisa constatou que, na escola analisada, talvez isso não aconteça mais. Não haver obrigatoriedade nenhuma em se realizar programações na escola no mês da Consciência Negra é um grave retrocesso, pois reduz a quase zero os espaços onde havia garantia de discussão sobre a negritude, pois mesmo falando “apenas” de Zumbi dos Palmares, de Capoeira ou comida típica dos negros, a obrigatoriedade de qualquer programação ser realizada era a certeza que ao menos alguns aspectos da cultura negra seriam introduzidos na vida dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após 20 anos da promulgação da lei 10.639 é possível perceber, através de uma análise comparativa com trabalhos anteriores (AQUINO, 2021; CAVALCANTI E SANTANA, 2022; GOMES, 2020; NASCIMENTO E CARVALHO, 2021) que pouco foi mudado no que diz respeito à efetivação da lei e as práticas docentes no sertão alagoano. Os professores do Ensino Médio, que lecionam História e que participaram dessa pesquisa continuam ao mesmo tempo dizendo que a lei é essencial para o combate ao racismo e perpetuando, através de suas práticas de ensino, uma visão generalizada e reducionista da negritude que reproduz o racismo.

Muitos podem argumentar que vinte anos é um período relativamente curto se comparado aos 300 anos de escravidão negra no território brasileiro, ou ao tempo que os movimentos negros tiveram que lutar para ver a História e cultura afro-brasileira e africana

nos currículos de educação básica e formação docente, mas olhando por outra perspectiva, já faz aproximadamente 520 anos que os direitos dos negros são negados e que suas histórias são silenciadas e colonizadas. Ações individuais contra o racismo são importantes e devem ser incentivadas, mas não são suficientes. O racismo é pilar estrutural da sociedade brasileira (ALEMIDA, 2018) e para destruí-lo é necessário modificar as estruturas que o edificam. A começar pela educação. Já passou da hora dessa realidade mudar. Já passou da hora da educação cumprir o papel libertador que Paulo Freire e bell hooks defenderam. A lei não pode ser uma utopia, ela tem que se concretizar. Os professores precisam orientar seus alunos para um futuro sem racismo e, reiterando, para isso eles precisam de uma formação adequada, tempo de qualidade para gerir suas aulas e material didático qualificado. As formações continuadas podem cumprir bem o papel de elemento formador e a Universidade, como local de produção de conhecimento, pode ofertar essas formações para os docentes da região. Através da educação o mundo tem grandes possibilidades de transformação para melhor. O professor pode abrir as portas para o saber, e os alunos, como sujeitos políticos e críticos em formação, terão significativas chances de repensar, descolar e realizar as mudanças.

Por fim, cabe ressaltar que essa pesquisa só arranha a superfície da complexidade que envolve a análise da relação entre as práticas docentes e a efetivação da lei 10.639/03, ela se configura mais como um convite para todos aqueles que desejam entender melhor essa relação, os avanços e limitações que a envolve, as fontes dos saberes ofertados por esses docentes, pois como disse Gomes (2020, p. 243) “os saberes dos professores sertanejos sobre a cultura afro-brasileira são saberes dinâmicos, abertos e em movimento. Eles são negociados, polemizados, descartados e assumidos.” Precisamos de mais pesquisas nesse campo. Ainda há muito por investigar, explorar e interpretar sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no sertão alagoano

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A dimensão da retórica da historiografia in PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009. p. 223-251.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. Feminismos plurais. São Paulo: Jandaíra. 2019.

AQUINO, Leide Daiane Barros. Representações dos professores de história do sertão de Alagoas sobre a cultura afro-brasileira. In: GOMES, Gustavo Manoel da Silva; SANTOS, Ellen Cirilo. Ser(tão) negro com o Abí Axé Egbé: Estudos e pesquisas interdisciplinares sobre as presenças negras no sertão alagoano. Alagoas: Edufal, 2022. p. 85-96.

ARAÚJO, Guilherme Constantino de. Análise dos currículos para o Ensino de História, relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira. Relatório constituinte do projeto de pesquisa Dispositivos, Narrativas e Práticas: Análise das (re)configurações do Ensino de História e Cultura afro-brasileira no Sertão Alagoano (2003-2023), do PIBIC ciclo 2022-2023. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas. 2023.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Ciências Humanas – História - Ensino Fundamental. 2017. p. 397-402. Disponível em [BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em 17/07/24.

BRASIL, Lei nº 10.639/03 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília. 9 de jan. de 2003. Disponível em [L10639 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em 13/05/2024.

BRASIL, Lei nº 10.639/03 – 20 anos: Nesta segunda-feira (9), é celebrado os 20 anos da lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Brasília. 09 de jan. de 2023. Disponível em [Lei 10.639/03 – 20 anos — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](#) Acesso em 11/03/2023.

BRASIL, Lei nº 11.645/08 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília. 10 de mar. de 2008. Disponível em [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em 04/05/2024.

BRASIL, Lei nº 14.759/23 - Torna feriado nacional o dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília: Câmara dos deputados. 22 de dez. de 2023. Disponível em [Lei torna feriado nacional o dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em 30/04/24.

BRASIL, Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - Perguntas e Respostas. Brasília. 2018. Disponível em [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#). Acesso em 13/05/2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Novo Ensino Médio – Itinerários formativos do Novo Ensino Médio, Ciências Humanas e Aplicadas. Brasília. 12 de jul. de 2021. Disponível em [Ciências Humanas e Sociais aplicadas — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](#) Acesso em 29/08/23.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SOBRINHA, Zélia Maria Lemos de Andrade; SOUZA, Davison da Silva. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. Fortaleza: Ensino em Perspectivas, v. 3, n. 1, 2022, p.1-10.

CAVALCANTI, Eliane Beserra; SANTANA, Regina. Ensino de história e as relações étnico-raciais: experiências de formação de professores e uso de jogos didáticos sobre cultura afro-brasileira a partir da experiência do PIBID. In: GOMES, Gustavo Manoel da Silva; SANTOS, Ellen Cirilo. Ser(tão) negro com o Abí Axé Egbé: Estudos e pesquisas

interdisciplinares sobre as presenças negras no sertão alagoano. Alagoas: Edufal. 2022. p. 97-108.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. As reformas educacionais na América latina na década de 1990. Ver a Educação, v. 12, n. 1, jan/jun. 2011. p. 65-88.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa; VALENTE, Gabriela. Práticas docentes e relações étnico raciais: reflexões da sociedade brasileira. Cad. Pesquisa, São Paulo, v.51, 2021.

FELIPE, Delton Aparecido. Brasil – África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 2020, p. 1-15.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. Ementa da disciplina História e Cultura Afro-brasileira. Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão, Delmiro Gouveia. 2022. Acesso em 17/07/24.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. Ementa da disciplina História da África. Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão, Delmiro Gouveia. 2023. Acesso em 17/07/24.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. Saberes e narrativas docentes: memórias e experiências do ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano. Doutorado em educação. Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, 2020. Disponível em: [Saberes e narrativas docentes - memórias e experiências do ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano - 2023-01-21 11-50-35.pdf](#) Acesso em 11/03/2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. Campinas: Educ. Soc., v. 33, n. 120, 2012, p. 727-744.

GONZALES, Lélia. O Movimento Negro na Última Década. In: GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. Lugar de Negro. Editora Marco Zero Limitada. Rio de Janeiro. 1982.

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História. 13ª ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus. 2012.

LEÃO, Vivi. Quilombola lança livro sobre a organização social e política do Quilombo dos Palmares, em AL. G1, Alagoas, 20 de novembro de 2020. Disponível em [Quilombola lança livro sobre a organização social e política do Quilombo dos Palmares, em AL | Alagoas | G1 \(globo.com\)](#). Acesso em 11/07/2024.

LIMA, Larissa. Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Educação Básica. Brasília. 2022. Disponível em [Entenda como funciona a Base Nacional Comum Curricular — Ministério da Educação \(www.gov.br\)](#) Acesso em 05/06/2024.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia Africana para descolonizar os olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014, p. 1-20.

MONTEIRO, Diana. A trajetória de resistência e conquistas de um ativista referência na causa negra: Docente aposentado, Zezito Araújo completou 70 anos de vida. Universidade Federal de Alagoas, Notícias, 03 de mai. de 2024. Disponível em [A trajetória de resistência e conquistas de um ativista referência na causa negra — Notícias \(ufal.br\)](#). Acesso em 11/07/2024.

ORLANDI, Eni. Análise de discurso: Princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005.

RIBEIRO, Débora. Significado de prática. Dicio: dicionário online de português. 7Graus. 2020. Disponível em [Prática - Dicionário Online de Português](#). Acesso em 04/12/2023.

RIBEIRO, Débora. Significado de utopia. Dicio: dicionário online de português. 7Graus. 2020. Disponível em [Utopia - Dicio, Dicionário Online de Português](#). Acesso em 05/06/2024.

SANTANA, Andrea Gama. O efeito do professor que atua fora da sua área de formação sobre o desempenho dos alunos no ENEM em 2013 e 2015. Trabalho de conclusão do curso Ciências Econômicas. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em [Andrea Gama Santana.pdf \(uff.br\)](#) Acesso em 29/08/23.

SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. Lugones e o escurecer do ensino de história. Santa Catarina: Estudos Feministas, v. 30, 2022, p. 1-12.

TAMANO, Luana Tiek Omena. Ementa da disciplina História de Alagoas. Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão, Delmiro Gouveia. 2021. Acesso em 17/07/24.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Vozes Limitadas, São Paulo. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em História do Campus do Sertão de Delmiro Gouveia. Alagoas, 2018. Disponível em [Disciplinas — Campus do Sertão \(ufal.br\)](#). Acesso em 17/07/2024

WILLIAMS, Eric. O comércio britânico e o comércio triangular In: Capitalismo e Escravidão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 57-93.

ANEXOS

Anexo 1 – Texto utilizado na aula de História observada da professora Marielle

Juliana Bezerra – Brasil Colônia

O **Brasil Colônia**, na História do Brasil, é a época que compreende o período de 1530 a 1822.

Este período começou quando o governo português enviou ao Brasil a primeira expedição colonizadora chefiada por Martim Afonso de Souza.

Em 1532, ele fundou o primeiro núcleo de povoamento, a Vila de São Vicente, no litoral do atual estado de São Paulo.

Período Pré-Colonial

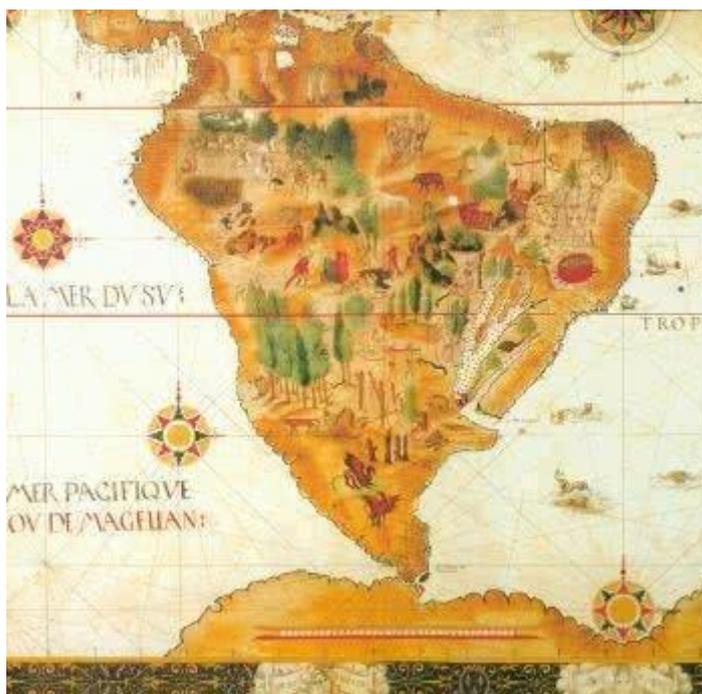
Logo após a chegada dos portugueses ao novo território, a primeira atividade econômica girava em torno da exploração do pau-brasil, existente em grande quantidade na costa brasileira, principalmente no nordeste do País. Esse período ficou conhecido como Ciclo do Pau-Brasil ou ainda pré-colonial.

A exploração do pau-brasil foi meramente extrativista e não deu origem a uma ocupação efetiva.

O trabalho de derrubar árvores e preparar a madeira para embarque era feito pelos indígenas e poucos europeus que permaneciam em feitorias na costa.

Explorado de forma predatória, as árvores próximas da costa desapareceram já na década de 1520.

O início da colonização



Mapa do Brasil no Período Colonial

Várias expedições foram enviadas por Portugal, visando reconhecer toda costa brasileira e combater os piratas e comerciantes franceses.

As mais importantes foram as comandadas por Cristóvão Jacques (1516 e 1526), que combateu os franceses.

Também Martim Afonso de Sousa (1532), combateu a pirataria francesa. Da mesma forma, ele instalou em São Vicente, a primeira povoação dotada de um engenho para produção de açúcar.

Para colonizar o Brasil e garantir a posse da terra, em 1534, a Coroa dividiu o território em 15 capitanias hereditárias. Estas eram imensos lotes de terra que se estendiam do litoral até o limite estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas.

Esses lotes foram doados a capitães (donatários), pertencentes à pequena nobreza lusitana que, por sua conta, promoviam a defesa local e a colonização.

A produção do açúcar foi escolhida, porque era um produto bastante procurado na Europa naquele momento.

Foi no nordeste do país que a atividade açucareira atingiu seu maior grau de desenvolvimento, principalmente nas capitanias de Pernambuco e da Bahia. Nos séculos XVI e XVII, estas regiões tornaram-se o centro dinâmico da vida social, política e econômica do Brasil.

O Governo Geral

O sistema de Governo Geral foi criado em 1548, pela Coroa, com o objetivo **de organizar a administração** colonial.

O primeiro governador foi Tomé de Souza (1549 a 1553), que recebeu do governo português, um conjunto de leis a serem aplicadas na colônia. Estas determinavam as funções administrativas, judiciais, militares e tributárias do Governo Geral.

O segundo governador-geral foi Duarte da Costa (1553 a 1558) e o terceiro, Mem de Sá (1558 a 1572).

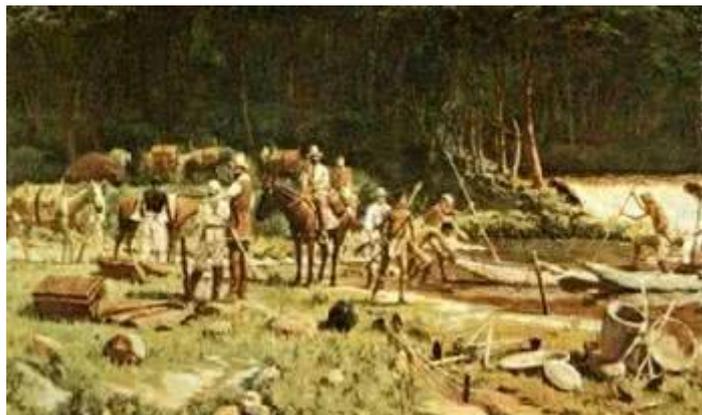
Em 1572, depois da morte de Mem de Sá e de seu sucessor Dom Luís de Vasconcelos, o governo português dividiu o Brasil em dois governos cuja unificação só voltou em 1578:

- Governo do Norte, com sede em Salvador
- Governo do Sul, com sede no Rio de Janeiro

Em 1580, Portugal e todas as suas colônias, inclusive o Brasil, ficaram sob o domínio da Espanha, situação que perdurou até 1640. Este período é conhecido como **Unificação Ibérica**.

Em 1621, ainda sob o domínio espanhol, o Brasil foi novamente dividido em dois estados: o Estado do Maranhão e o Estado do Brasil. Essa divisão durou até 1774, quando o Marquês do Pombal decretou a unificação.

A formação social do Brasil Colônia



Representação de uma aldeia no período colonial

Fundamentalmente três grandes grupos étnicos, o indígena, negro africano e o branco europeu, principalmente o português, entraram na formação da sociedade colonial brasileira.

Os portugueses que vieram para o Brasil pertenciam a várias classes sociais em Portugal. A maioria era formada por elementos da pequena nobreza e do povo.

Também é preciso ter em conta que as tribos indígenas tinham línguas e culturas distintas. Algumas eram inimigas entre si e isto era usado pelos europeus quando desejavam guerrear contra os portugueses.

Da mesma forma, os negros trazidos como escravos da África possuíam crenças, idiomas e valores distintos e não constituíam um povo homogêneo. No entanto, tudo isso foi sendo absorvido pelos portugueses e indígenas.

No Brasil Colônia, o engenho era o centro dinâmico de toda a vida social. Isso possibilitava o “senhor da casa grande” concentrar-se em torno de si, grande quantidade de indivíduos e ter a autoridade máxima, o prestígio e o poder local.

Em torno do engenho viviam os mulatos, geralmente filhos dos senhores com negras escravizadas, o padre, os negros escravizados, o feitor, o mestre do açúcar, os trabalhadores livres, etc.

Ameaças ao domínio português

Nos primeiros anos, logo depois da descoberta, a presença de piratas e comerciantes franceses no litoral brasileiro foi constante.

A invasão francesa se deu em 1555, quando conquistaram o Rio de Janeiro, fundando ali a "França Antártica", sendo expulsos em 1567.

Em 1612, os franceses invadiram o Maranhão, ali fundaram a "França Equinocial" e a povoação de São Luís, onde permaneceram até 1615, quando foram novamente expulsos.

Os ataques ingleses no Brasil se limitaram a assaltos de piratas e corsários que saquearam alguns portos. Invadiram as cidades de Santos e Recife e o litoral do Espírito Santo.

As duas invasões holandesas no Brasil se deram durante o período em que Portugal e o Brasil estavam sob domínio espanhol. A Bahia, sede do Governo Geral do estado do Brasil, foi invadida, mas a presença holandesa durou pouco tempo (1624-1625).

Em 1630, a capitania de Pernambuco, o maior centro açucareiro da colônia, foi invadida por tropas holandesas.

A conquista foi consolidada em 1637, com a chegada do governante holandês, o conde Maurício de Nassau. Ele conseguiu firmar o domínio holandês em Pernambuco e estendê-lo por quase todo o nordeste do Brasil.

A cidade do Recife, o centro administrativo, foi urbanizada, saneada, pavimentada, foram construídas pontes, palácios e jardins. O governo de Maurício de Nassau chegou ao fim em 1644, mas os holandeses só foram expulsos em 1654.

O século do ouro e dos diamantes

A procura de metais preciosos sempre constituiu o sonho dos colonizadores. As descobertas começaram na década de 1690, na região de Minas Gerais.

A partir daí se espalhou em várias partes do território nacional. No século XVIII a mineração era a grande fonte de riqueza da metrópole.

O Ciclo do Ouro e do Diamante foram responsáveis por profundas mudanças na vida do Brasil colônia, com o crescimento urbano e do comércio.

A crise do sistema colonial

Em 1640, as rendas do Brasil do comércio brasileiro eram essencial para Portugal. Por isso passou a exercer um controle mais rígido sobre a arrecadação de impostos e as atividades econômicas, chegando a proibir o comércio com estrangeiros.

O descontentamento com a política econômica da metrópole fez surgir algumas revoltas, entre elas:

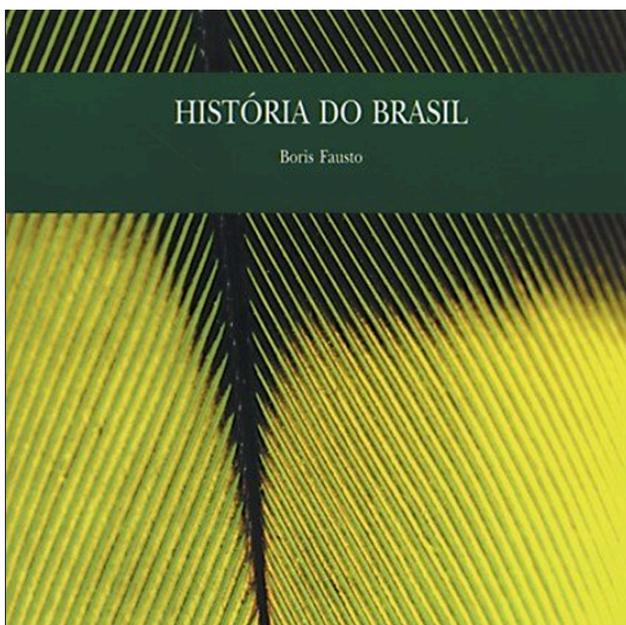
- Revolta de Beckman (1684), no Maranhão
- Guerra dos Emboabas (1708-1709), em Minas Gerais
- Guerra dos Mascates (1710), em Pernambuco

Em fins do século XVIII, teve início os movimentos que tinham como objetivo libertar a colônia do domínio português, entre elas:

- Inconfidência Mineira (1789)
- Conjuração Baiana (1798)

No início do século XIX, a conjuntura criada pelas Guerras Napoleônicas, provoca a mudança da sede do Reino para o Brasil. Em 1815, com a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido, o território deixa de ser colônia e, mais tarde, a Independência do Brasil é realizada em 1822.

Anexo 2 – Livro e capítulos utilizados pelo professor Abdias na aula observada



SUMÁRIO	
	RAUL CID LOUREIRO
Introdução	13
1. As Causas da Expansão Marítima e a Chegada dos Portugueses ao Brasil	17
1.1. O gosto pela aventura	23
1.2. O desenvolvimento das técnicas de navegação. A nova mentalidade.	25
1.3. A atracção pelo ouro e pelas especiarias	26

8

HISTÓRIA DO BRASIL

2.6. A colonização se consolida	47
2.7. O trabalho compulsório.	48
2.8. A escravidão – índios e negros	49

Anexo 3 – Roteiro de entrevista encaminhado via *WhatsApp* para ser respondido via *Google Forms*

Formação e práticas docentes
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CAMPUS DO SERTÃO

HISTÓRIA, LICENCIATURA

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA (PIBIC)

Prezado professor. Prezada professora,

Sou Gabriela Alves da Silva, discente do curso de História, licenciatura, da UFAL/Campus do Sertão e participante do PIBIC. Respeitosamente peço a sua colaboração na seção de informações sobre sua formação e cotidiano de trabalho.

Este questionário integra o projeto de pesquisa científica intitulado: **Dispositivos, Narrativas e Práticas: análise das (re)configurações do ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano (2003-2023)**, coordenado pelo Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes, e objetiva compreender os desafios e possibilidades para a efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira no município de Delmiro Gouveia. Nesta pesquisa, o meu plano de trabalho: **análise das narrativas e práticas de docentes da rede estadual de ensino de Alagoas sobre as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira** visa identificar os contextos de trabalho docente em relação à cultura afro. Este questionário possui perguntas simples de fácil compreensão e o seu preenchimento não requer muito tempo. Caso reste alguma dúvida, meus contatos estão listados na última página deste documento.

A sua colaboração é muito importante para a produção científica e para discussões sobre políticas afirmativas no campo da educação local.

Obrigada pela atenção e ajuda.

A pesquisadora.

- Perfil

Aqui leva-se em conta a forma que você se autodeclara.

Nome

Idade

Etnia

Gênero

Religião

Estado civil

Naturalidade

Área de atuação profissional

E-mail

Whatsapp

- Formação profissional

1. Em qual (is) curso (s) você se graduou?

2. Qual a natureza da instituição?

Pública

Privada

3. Em qual (is) instituição (ões) você se graduou?

4. Em qual ano concluiu a graduação?

5. Durante o período de graduação você teve algum contato, seja direto ou indireto, com a lei 10.639/03 ou discussões sobre cultura afro-brasileira?

Sim

Não

6. Caso sim, como se deu esse contato ou discussão?

7. Você fez algum curso de pós-graduação? Caso sim, qual?

8. Nesse curso de pós-graduação você teve algum contato, seja direto ou indireto, com a lei 10.639 ou discussões sobre cultura afro-brasileira? Se sim, como se deu esse contato ou discussão?

9. Você considera que a sua formação profissional foi satisfatória para atender as demandas propostas pela lei 10.639/03?

Sim

Não

Talvez

10. Justifique sua resposta

11. O poder público tem proporcionado momentos de formação continuada para educação das relações étnico-raciais na sua rede de ensino?

Sim

Não

12. Caso sim, em que ano?

13. Você participou dessa formação? Justifique sua resposta.

- Atuação como profissional

14. Em qual (is) instituição (ões) você leciona?

15. Em qual (is) nível (eis) de ensino?

Ensino fundamental

Ensino médio

16. Há quanto tempo você atua como docente?

17. Em quantas turmas você leciona?

18. Como você caracterizaria racialmente o perfil dessa(s) turma(s)?

a maior parte dos estudantes são negros e negras (pretos e pardas)

a maior parte dos estudantes são indígenas

a maior parte dos estudantes são brancos

a maior parte dos estudantes são mestiços

há relativa equidade entre estudantes dos vários grupos raciais

19. Você observa alguma dificuldade ou limitação para exercer a sua função enquanto docente? Caso sim, cite exemplos:

20. Em relação às aulas voltadas para cultura afro-brasileira, você considera que a(s) instituição(ões) onde atua apoiam ou promovem atividades voltadas para essa temática?

Sim

Não

21. Quais as motivações para a efetivação desse contexto na instituição escolar?

22. A(s) instituição(ões) onde você atua provém algum diálogo com comunidades ou grupos negros? Caso sim, como?

23. Você considera a interação da escola com esses grupos ou comunidades importantes para elaboração de aulas ou projetos baseados no que é proposto pela lei 10.639/03? Justifique a sua resposta.

24. Você faz uso do livro didático como material de apoio nas aulas voltadas para cultura afro-brasileira? Justifique a sua resposta.

25. Usa algum outro tipo de material como suporte? Caso sim, quais? (especificar nomes dos quais lembra)

26. Quando os assuntos relacionados à cultura afro-brasileira são abordados em sala de aula, você percebe alguma resistência por parte dos alunos ou da família deles?

Sim

Não

27. Há algum tema específico que suscite essas reações?

28. Durante essas aulas o conceito de racismo é abordado?

Sim

Não

29. Há alguma reação a esse tema que você considere marcante? Cite brevemente algum

exemplo:

A fim de compreender um pouco melhor a sua realidade de trabalho: suas dificuldades, desafios, contexto, soluções práticas etc. você autoriza que a pesquisadora acompanhe, no caráter de observadora, algumas de suas aulas, principalmente aquelas em que o foco seja a discussão sobre cultura afro-brasileira?

Sim

Não

Anexo 4 - Roteiro de entrevista da primeira parte da pesquisa (Práticas docentes, relações étnico-raciais e o cotidiano escolar)

PROJETO DE PESQUISA: DISPOSITIVOS, NARRATIVAS E PRÁTICAS: ANÁLISE DAS (RE)CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO SERTÃO ALAGOANO (2003-

2023)

Coordenador: Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes

Plano de Trabalho: Análise das narrativas e de práticas de docentes da rede Estadual de Ensino de Alagoas sobre as relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira

Discente: Gabriela Alves da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 – PERFIL

Nome:

Idade:

Como você se autodeclara em relação a: Etnia:

Gênero:

Religião:

Estado civil:

Naturalidade:

UF:

Área de atuação profissional:

E-mail:

WhatsApp:

• Formação

1. Em qual instituição e ano concluiu a graduação? Sobre a sua formação, poderia me falar um pouco do perfil da instituição onde se graduou? Havia funcionários negros? Quais cargos eles ocupavam?

2. Você considera que a licenciatura que cursou te preparou para o cotidiano de ensino?

3. Sobre as discussões, durante a graduação, referentes às temáticas propostas pela lei 10.639/03, você considera que elas te ajudam a exercer sua profissão?

3.1 Quais motivos você apontaria para não ter tido acesso a tais discussões?

3.2 Essa falta afeta de alguma forma o exercício da sua profissão?

4. Você cursou alguma pós-graduação? Por que você escolheu essa área para pós-graduação?

4.1 As discussões realizadas na pós graduação abordaram as temáticas previstas na lei 10.639/03? De que forma?

4.1.2 Quais motivações você aponta para não ter tido essas discussões na pós-graduação? 4.2 Por quais motivos você optou por não fazer uma pós graduação?

4.2.1 Na sua opinião, não ter cursado a pós graduação influencia de alguma forma o exercício da sua profissão?

5. Na sua opinião, as formações continuadas ofertadas pelo poder público te ajudam no exercício da docência?

5.1 Você considera que a falta dessas formações interfere de alguma forma nas suas práticas enquanto docente? de que maneira?

- Práticas

1. Como é ser professor do ensino médio? Quais os desafios dessa fase do ensino?

2. Como é o perfil da (s) escola (s) onde você leciona?

3. Me fale um pouco sobre as atividades referentes às temáticas previstas na lei 10.639/03 realizadas na(s) instituição (ões) que você leciona

- Como elas são?

- O que abordam?

- Há planejamento?

- Os alunos se interessam?

3.1 Quais motivos você acredita estar por trás da não realização dessas atividades?

4. Quanto a (s) sua (s) turma (s), como você definiria o perfil dos seus alunos?

4.1 Leciona quantas aulas de história por turma, semanalmente?

5. Você aborda as temáticas previstas na lei 10.639/03?

5.1 De que forma? dê exemplos:

5.1.1 Faz uso do livro didático? de que maneira? Ele tem ajudado a discutir relações étnico-raciais e cultura afro?

5.1.1.1 Por que não? Usa outros materiais didáticos? quais e como?

5.2 Você recebe apoio de colegas de outras áreas para a abordagem da temática étnico racial, ou mesmo da forma? escola (direção ou coordenação)?

5.2.1 Em que época do ano e em que conteúdos você costuma abordar a temática das relações étnico-raciais?

5.2.2 Considera esse apoio importante para a efetivação da lei 10.639/03?

5.2.3 A falta desse apoio interfere de alguma forma nas suas práticas relacionadas às temáticas propostas pela lei citada anteriormente? De que maneira?

5.3 Por que você não aborda essas temáticas?

5.3.1 Encontra alguma resistência por parte dos alunos, instituição escolar ou comunidade ao tentar abordar essas temáticas?

6. Qual a sua opinião sobre as suas práticas pedagógicas com relação à temática étnico-racial, você as considera satisfatórias? Por quê?

7. Os seus alunos costumam interagir nas aulas voltadas para temática afro-brasileira? De que forma?

7.1 Fale-me sobre os motivos que você acredita estarem por trás dessa falta de interação nas aulas voltadas para essa temática.

7.2 Durante esse período de atuação como docente, você já presenciou alguma situação envolvendo racismo entre os alunos?

8. O que você fez diante de tais situações?

8.1 Qual a posição da instituição escolar diante do ocorrido?

8.2 Quais motivos você destacaria como justificativa para nunca ter presenciado situações que envolvem racismo entre seus alunos?

9. Como você classifica a lei 10.639/03 e qual sua opinião quanto a efetivação da lei?

**Anexo 5 - Roteiro de entrevista utilizado na segunda parte da pesquisa
(Práticas docentes, relações étnico-raciais e o mês da Consciência negra)**

**PROJETO DE PESQUISA: DISPOSITIVOS, NARRATIVAS E
PRÁTICAS: ANÁLISE DAS (RE)CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO SERTÃO ALAGOANO
(2003-
2023)**

Coordenador: Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes

**Plano de Trabalho: Análise das narrativas e de práticas de docentes da
rede Estadual de Ensino de Alagoas sobre as relações étnico-raciais e cultura
afro-brasileira**

Discente: Gabriela Alves da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Houve alguma programação para a semana ou mês da Consciência Negra? Qual?
2. Como essa programação foi organizada?
 - 2.1 Quando essa programação foi pensada?
 - 2.2 Quando e em que atividade profissional a organização foi iniciada?
 - 2.3 Quem esteve à frente da organização?
 - 2.4 Como foi decidido quem ficaria à frente da organização?
 - 2.5 Você participou?
 - 2.6 Os alunos participaram da organização?
 - 2.7 Quais materiais/recursos didáticos foram utilizados na realização das atividades?
3. Quando foi a realização das atividades da programação?
4. Foi aberto ao público além do escolar? Por quê?
5. Os alunos demonstraram interesse em participar da realização das atividades? Em quais delas eles demonstraram mais entusiasmo? Em quais eles se interessaram menos?

6. A que você atribui o maior entusiasmo na realização de algumas atividades? E o menor entusiasmo em outras?
7. Houve alguma palestra? Caso sim, qual foi o tema da palestra?
8. Por que esse tema foi escolhido e não outro?
9. Quem foi/foram o(s) palestrante(s)?
10. Por que esse(s) palestrante(s) foi/foram escolhido(s)?
11. Você acha que esse evento, incluindo todas as atividades da programação, contemplam o que é exigido pela lei 10.639/03?
 - 11.1 Se sim, por quê?
 - 11.2 Se não, o que precisaria para fazê-lo?
12. Como o (a) senhor (a) avalia essa experiência em termos de construção do saber histórico escolar e em relação a construção da cidadania do aluno?
13. Esse tipo de atividade influencia no cotidiano racial da escola?
Justifique.